بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية

Elementary Science Teachers Awareness in the kingdom of Saudi Arabia Toward Alternative Assessment Strategies and Their Attitudes Using in classrooms Toward

إعداد

عبد الله بن علي بن أحمد الشهري

بإشراف الأستاذ الدكتور

محمد مقبل عليمات

حقل التخصص – مناهج العلوم وأساليب تدريسها

2012م

وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية

إعداد

عبد الله بن علي بن أحمد الشهري

بكالوريوس مسار أحياء، كلية المعلمين بالطائف، 2007 م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

الأستاذ الدكتور محمد مقبل عليمات .... مشرفاً ورئيساً

أستاذ في مناهج التربية المهنية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الدكتور محمود حسن بني خلف .... عضواً

أستاذ مشارك في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الدكتور نضال كمال شريفين .... عضواً

أستاذ مساعد في القياس والتقويم ، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

آيار/ 2012م

الإهـداء

إلى والدي ومعلمي الأول - حفظه الله الذي يتمنى لي على الدوام أن أصل إلى هذه الدرجة العلمية، وأدعو الله أن يكون هذا العمل صدقة جارية عنه إلى يوم القيامة.

إلى من لها علي كل الحقوق (أمي) نبع الحنان... أطال الله في عمرها، ومتعها بالصحة والعافية، والتي لم تفتأ بعد كل صلاة أن ترفع يديها إلى السماء داعية لي بالتوفيق والنجاح، تلكما اليدين اللتين لونتهما الحياة بألوان شتى، واللتين كلما نظرت إليهما تذكرت تعب السنين الذي مرت به، فيكون لي عنواناً من الطموح يطاول عنان السماء.

إلى صاحبة القلب الطاهر ... زوجتي الغالية ريم... التي سارت معي نحو الحلم خطوة بخطوة ... بذرناه معاً ... وحصدناه معاً ... وسنبقى معاً ... بإذن الله.

إلى إخوتي وأخواتي الكرام الداعين لي بالخير والتوفيق .

إلى كل من يبغي إلى العلم سبيلا.

إلى كل من جعل الضاد نبراس علمه وبحر كنوزه.

وإلى كل طالب علم...أهدي هذا الجهد المتواضع.

الباحث

عبد الله بن علي بن أحمد الشهري

شكر وتقدير

يطيب لي ويسر قلبي بعد أن تم إنجاز هذه الدراسة بعون الله أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير الوافر لأستاذي الفاضل الدكتور محمد مقبل عليمات الذي منحني من وقته وجهده ما أعانني على إنجاز هذه الدراسة بصورتها النهائية، حيث تشرفت بأن كان مشرفاً وموجهاً. كما أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام الدكتور محمود بني خلف، والدكتور نضال الشريفين الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملوا عناء قراءتها على الرغم من أشغالهم الكثيرة، وسيكون لملاحظاتهم الأثر الأبرز في تطوير هذه الرسالة وتحسين جودتها، فجزاهم الله عني خير الجزاء ونفعنا على الدوام بعلمهم. وأخيراً أوجه شكري وتقديري لكل من مدّ لي يد العون في سبيل إخراج هذا العمل إلى حيز الوجود؛ إلى كل هؤلاء أتقدم بأجمل الشكر مع المحبة العطرة والتقدير وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين. والله ولي التوفيق.

الباحث

عبدا لله بن علي بن احمد الشهري

قائمة المحتويات

الفصل الرابع: نتائج الدراسة	

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الشهري، عبد الله بن علي بن أحمد. وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2012. (المشرف: أ. د. محمد مقبل عليمات).

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية. وتكون أفراد الدراسة من جميع معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية وعددهم (107) معلماً ومعلمةً. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء أداتين حيث هدفت الأولى لقياس وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل وقد تكونت من (32) فقرة، وهدفت الثانية لقياس اتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية وبلغ عدد فقراتها (23) فقرة. وتم التحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما.

وقد أظهرت الدراسة النتائج أن درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامه في الغرفة الصفية متوسطاً وفق المعيار المعتمد في الدراسة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس في وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل ولصالح المعلمين الذكور.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل ولصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس.

وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التقويم البديل في الغرفة الصفية. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التقويم البديل في الغرفة الصفية.

وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، أوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية على توظيف مشروعات الطلبة كأحد استراتيجيات التقويم البديل، إضافة إلى توظيف سجل سير تعلم العلوم في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: وعي، معلمو العلوم، المرحلة الإبتدائية، استراتيجيات التقويم البديل.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

لقد تطوّرت استراتيجيات التقويم لاعتباره من أهم مناشط العملية التعليمية، وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي، فهو الوسيلة في الحكم على فعالية عملية التعليم بعناصرها المختلفة، من حيث الهدف والمحتوى والطريقة وما وُضع لهذا كله من فلسفة وما رُسم له من أهداف، لمعرفة درجة ملائمته لمستويات نمو المتعلمين، ولطبيعة المادة، وخصائص المجتمع، وقيمه ومثله.

من هنا فإن التقويم يؤدي دوراً أساسياً في تقديم معلومات علمية دقيقة إلى القيادات التربوية عن درجة فعالية العملية التعليمية ككل، حتى تتمكن هذه القيادات من إصدار قراراتها وتعديل سياساتها في النظام التعليمي لتحقيق الأهداف المنشودة (العصفور، 2006)؛ فالعملية التربوية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة، يؤثر بعضها ببعض ويتأثر به. وتشتمل هذه الحلقات على النتاجات التربوية، والمحتوى المعرفي، واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعلم، واستراتيجيات التقويم وأدواته، ومبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد بأن أي تحديث في أحد هذه المكونات يؤثر في المكونات الأخرى. والتقويم التربوي يمثل إحدى حلقات المنظومة التعليمية، إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثراً في المنظومة كلها. فهو يعكس وبشكل مباشر صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونواتج. ويعد تطويره وأساليبه مدخل لتطوير النظام التعليمي بأسره، وعلاج لكثير من المشكلات التربوية، فنتائج التقويم التربوي تؤثر في أداء الطالب الدراسي، وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه (منسي، 2003).

لقد مر التقويم التربوي في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بتحول جذري، من القياس النفسي إلى التقويم التربوي، ومن ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم، وقد أدى ذلك إلى خلق مدى

واسعاً لاستخدامات التقويم مقارنة بما كان عليه الوضع قبل خمسة وعشرين عاماً. فعلى سبيل المثال: هناك تقويم المعلم، ومهمات الأداء، ومستويات الأداء، والأعمال المرتبطة بالمحتوى الدراسي، وسجلات التحصيل، وملف إنجاز الطالب أو (الحقيبة التقويمية للطالب)، وكذلك التقويم العملي والشفوي، والامتحانات بأنواعها، والتقويم المرجعي المحك، والتقويم التكويني، والتقويم المعتمد على الأداء، أو التقويم الحقيقي (علام، 2010).

وأصبح المطلوب من التقويم في الحقبة الجديدة هو تحقيق مدى واسعاً من الأغراض، مثل دعم التعليم والتعلم، وبناء قاعدة بيانات عن المعلمين والطلبة، والمدارس. كما أن المطلوب من التقويم حالياً أن يعمل كأداة انتقاء، وترخيص للمهن المختلفة وفق الكفاءة والإتقان، وأن يكون إجراء قائم على المساءلة، ويقود المنهج والعملية التعليمية التعلمية في المدارس. إن هذه الصيغ الجديدة والأغراض التي يسعى التقويم لتحقيقها في الحقبة الجديدة في إطار النموذج الجديد في القياس التربوي والنفسي، تعني أن النموذج التقليدي الكبير الذي تقوم عليه نظرية التقويم لم يعد كافياً، أو ملائماً في بعض تطبيقاته لمشكلات ومتطلبات البحث والتطبيق في الوقت الحاضر، ومن هنا جاء التحول في النموذج لأنه؛ أصبح من الضرورة بمكان دراسة التحول في نموذج التقويم التربوي كمحاولة لإعادة فهمه، أو إعادة وصفه ووضعه في إطار فكري جديد، بهدف تطوير نظرية التقويم التربوي. لهذا اشتدت الحاجة الآن إلى تطوير طريقة تفكير جديدة عن التقويم التربوي للتعامل مع القضايا التي تطفو على السطح، في الوقت الذي يأخذ فيه التقويم بُعداً جديداً من خلال تعريفه، وأغراضه الجديدة والواسعة (مصطفى، 2010).

وتقويم التقدم الأكاديمي للطلبة أصبح قضية محورية للإصلاحات التربوية في الدول المتطورة أولاً، والنامية ثانياً، بالإضافة لحدوث تحوّل جذري في الأطر الفكرية التي يستند إليها التقويم، أصبح التقويم البديل Alternative Assessment هو أحد الخيارات الأساسية التي تبنتها هذه

الدول لتطوير منظومة العمل التربوي في المؤسسات التعليمية. ونظراً لحداثة مفهوم التقويم البديل فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه. وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم أو المصطلحات، إلا أنها تتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته واستراتيجياته وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية، التي تعتمد اعتماداً أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزاوجة أو غيرها.

ولعل أكثر هذه المفاهيم شيوعاً: التقويم البديل، والتقويم الأصيل أو الحقيقي، والتقويم القائم على الأداء والتقويم الموثوق، حيث أنها تجمع بين ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى. غير أن مفهوم التقويم البديل يُعد أكثرها عمومية لأنه؛ يشمل أنواعاً مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم إظهار كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو ابتكار نتاجات، لذلك يُفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه مجموعة من الاستراتيجيات والصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها الطالب، وتوضيحات شاملة، وتجميعات من الأعمال المتكاملة للطالب عبر الزمن (علام، 2010).

ويرى خطايبة (2005) أن التقويم الموثوق متمماً للتقويم التقليدي، وقد لا يحتاج إلى أن يختار بين نوعي التقويم ولكن من الأفضل أن يكون هناك دمجاً أو تكاملاً بينهما لتلبية الحاجة، ويوجد هناك فروقاً بينهما حيث يشمل التقويم التقليدي الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ. أما في التقويم الموثوق فيظهر الطالب الفهم من خلال تأدية مهمات معقدة على شكل تطبيقات واقعية ذات معنى، حيث يطلب من الطالب إظهار المهارة والقدرة على حل المشكلة في واقع الحياة العملية. وهذا يتطلب من المعلم أن يتقن مهارة إعداد وسائل تقويم نوعية مناسبة للكشف عن مدى تحقق أهداف تدريس العلوم، والتي تشمل على الأدوات الآتية:

1. قوائم التقدير (Checklists) وهي مجموعة مختارة من البنود تمثل صوراً (أنماطاً) من السلوك ومجموعة مهارات، أو أفكار تتضمن عدداً من العبارات تحدد درجات مختلفة للصفات مثل دائماً أو أبداً أو أحياناً وقد تستبدل هذه العبارات بتدرجي رقمي.
2. السجل الروائي وهو سجل تدون فيه ملحوظات المدرس عن التلاميذ بأسلوب وصفي يشبه الكتابة الروائية حول مواقف تعليمية أو أوجه نشاط معينة.
3. التقويم الذاتي وهو تقويم التلميذ لذاته بإعطائه قائمة لأغراض الأداء ويطلب منه أن يحكم بنفسه على إنجازه.
4. تقويم الأقران وهو أن يقوم الطالب أو مجموعة طلاب بتقويم مقدرة طالب آخر.
5. التقارير الشخصية تعتمد هذه التقارير على الوصف الذاتي ويمكن تطبيقها بين التلاميذ في التربية البدنية وتفسيرها في مجالات مثل قياس الاهتمامات والميول والاحتياجات.
6. السيرة الذاتية وهي مرتبطة في ضوء الهدف والظروف التي كتبت فيها، ويمكن أن تستخدم على شكل مقال صغير لوصف انطباعات ذاتية عن مخيم كشفي أو عن دورة كرة اليد بالمدرسة، وهكذا.
7. الاختبارات وهي مجموعة من الأسئلة أو المهام المعدة مسبقاً وتتطلب أنماطاً من الاستجابات السلوكية المعدة مسبقاً.
8. الاستبانات كأداة من أدوات التقويم المستمر لأداء الطلبة. فبواسطتها يستطيع التعرف على أهم الجوانب المتعلقة بأداء الطالب، وهي أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين يعيشه الطالب، هذا بالإضافة إلى أهميتها في التعرف على ميول الطلبة واتجاهاتهم واستعداداتهم.

9. التقويم المرتكز على أداء الطالب. ومن أهداف هذا النمط من التقويم ومنها: إشراك الطلبة في نشاطات أو تعيينات، أو مهمات تعكس مواقف ومشكلات الحياة الحقيقية في العالم، وإظهار ما يتعلمونه بتوليد أو إنتاج أو أداء يمكنهم العمل بشكل فعال خارج المدرسة وليس الحصول على درجات عالية.

وأشار أبو علي (2006) إلى أن مفهوم التقويم الحقيقي أو النوعي هو دمج الطلبة في أنشطة ذات معنى ومغزى، وتتطلب هذه الأنشطة مهارات تفكير عالية المستوى، ويتضمن هذا النوع من التقويم المقابلات الشفوية ومهام حل المشكلات جماعياً.

وتستمد أهمية هذا النوع من التقويم من ميزاته المختلفة والتي تتضمن ما يلي: أنه يركز على توثيق نمو الطالب الفردي بمرور الوقت، بدلاً من مقارنة الطلبة مع بعضهم بعضاً، ويؤكد على نقاط القوى لدى الطلبة (ما الذي يعرفونه)، بدلاً من التركيز على نقاط ضعفهم (ما الذي لا يعرفونه)، وأعطى اعتباراً لأساليب التعلم ومهارات اللغة والخلفيات الثقافية ولمستويات المرحلة للطلبة، ويتضمن التقويم النوعي تنوعاً في المقاييس التي يمكن أن تتكيف للمواقف المختلفة (Wavering & Davies, 1999). وطرق التقويم النوعي تسعى لتشجيع التعلم الحقيقي، وهي تعطي الطلبة فرصاً متعددة للتعلم ليبرز الطالب مهارات التفكير الناقد لديه وعمق معرفته وربط التعلم بحياة الطلبة اليومية. والتقويم النوعي يراعي الفرد كما يراعي الجماعة في النشاطات التعليمية ويقدم معلمين بنظرات جديدة لتعلم الطالب مثل الفهم العميق لأساليب التعلم الفردية للطلبة. وأساليب التقويم النوعي يمكن أن تشجع التفكير التأملي ونشاطات التعلم القيادية بما في ذلك بناء المعرفة الشخصية، فالطلبة يدرسون ولكنهم أيضاً يصنعون المعرفة وليسوا مستعملين ومستقبلين للمعلومات فقط (Muirhead,2002).

ويذكر كيلاجان (Kelaghan, 2001) أن من أسباب زيادة استخدام أشكال التقويم البديل في عملية التقويم، الاعتقاد بأنه من الأفضل تزويد المعلمين والمديرين بصورة أكثر اكتمالاً حول معرفة الطالب، وفهمه للمهارات أو المفاهيم بدلاً من مقارنة معرفة الأفراد مع بعضهم بعضاً، كما أن التقويم البديل يعتزم مساعدة الطلبة ابتداء من التقويم الذاتي Self Assessment وتحمل مسؤولية تعلمهم، فهو يطمح لمستويات عليا من التفكير وعدم الاقتصار على الحفظ والاستظهار. وتُعطي أشكال التقويم البديل أهمية كبرى لنوعية الإجابة، وعملية تفسير النتائج في مهام التقويم، كما أنها تمتزج بشكل جيد مع اهتمامات الطالب وحاجاته ومع علم أصول التدريس. وما يميز التقويم البديل أن المعلمين يبلغون معاييرهم التقويمية لطلبتهم؛ لإزالة الإرباك لديهم، وتوجيههم في الاتجاه المطلوب. وذلك خلافاً عن التقويم التقليدي الذي لا يحاول تحديد ما يمتلكه الطالب من مهارات وظيفية متنوعة، أو تحديد ما يمتلكه الطالب من أداءات وسلوكيات إيجابية بناءة (العبسي، 2010).

ويرى ستجنز (Stiggins, 2003) أنه لا يفضل الاعتماد بشكل كلي على اختبارات الورقة والقلم فقط في تقويم فنون اللغة، بل يجب استخدام تقنيات تقويم متنوعة سواء أكان ذلك لتقويم فهم الطلبة في تعلم القراءة والكتابة، أم المحادثة حول موضوع ما، أم الاستماع في قاعة الدرس، أم المشاركة في النقاشات الجماعية، أم أي واجبات أخرى. ويتضح أنه من المهم في التقويم وجود مصادر متعددة تعطي معلومات من وجهات نظر مختلفة، فاستخدام هذه التقنيات يخلق نظاماً تقويمياً منهجياً في العمليات والنتائج. أما بالنسبة لأساليب التقويم التقليدية فهي تعتمد على الورقة والقلم، فالهدف الأساسي هو الاختبار، واختيار مفردات الإجابة. وقد اعترف المعلمون بأن وسائل التقويم البديل وسائل مهمة في اكتساب الطلبة صورة ديناميكية عن تطورهم اللغوي والطبيعي. وبالتالي حصل تغيير كبير في دور المعلم، فلم يعد يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، وإنما تعليم

الطلبة كيفية الحصول عليها، والتحقق من صدقها، واستخداما في مزيد من التعلم، فالمعلم ليس مسؤولاً عن تقديم المعرفة بقدر ما هو مسؤول عن إرشاد الطلبة عن مصادرها، ومنظم لفرص التعلم، وموجه لأساليب وفنيات البحث والتفكير. ولهذا التحول الرئيس في دور المعلم تبنت البرامج المعاصرة لإعداد المعلمين المنظور البنائي للتعلم. ويؤثر هذا المنظور في تنظيم المناهج، وإدارة الصف، وانتقاء استراتيجيات التعليم، واستخدام الأساليب والمهام المتنوعة للتقويم البديل في مراقبة تحقق التعلم (علام، 2004).

ويتطلب الدور الجديد للمعلم في عملية التقويم توثيق نمو الطلبة الذي يحدث أثناء عملية التعلم. ويعتمد ذلك على أساليب ومهام متنوعة، مثل المشروعات، والملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، وملف إنجاز الطالب، والتقارير، وغيرها. وتختلف هذه المهام الأدائية عن التقويم التقليدي من حيث اتساع منظورها، وواقعيتها، ويمكن أن تبين الحصيلة الكلية لمهارات الطلبة، وتعكس المعايير المحددة التي ينبغي أن يحققها كل منهم (Groulund, 2001). وفي المملكة العربية السعودية، فقد أكدت نتائج دراسة الصبحي (2005) ضمن هذا المجال أن استراتيجيات التقويم المتبعة لدى المعلمين كانت تتركز على الاختبارات التحصيلية التقليدية. ولما كان المجتمع التربوي في السعودية يركز على الاختبارات التحصيلية بشكل كبير، جاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية. ومما يلاحظ أن المجتمع ممثلاً بالمدرسة هيئة إدارية وتدريسية وممثلاً بأولياء الأمور يركز عادة على تحصيل الطالب في شكله الكمي، دون أن يعير اهتماماً ملحوظاً لأداء الطالب من النوع أو الكيف، بالإضافة إلى اعتقاد كثير من التربويين أن تحسين أداء الطالب يكون من خلال أساليب التدريس فقط. وبناءً على ما سبق فإن معرفة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل تعد مهمة لمواكبة التطور الكبير والمتسارع في

المعرفة العلمية الناتج عن الانفتاح الثقافي والتطور التكنولوجي مما عمل على تعقد الحياة وازدياد أعداد المهارات التي يجب تعليمها للطلبة، الأمر الذي أوجد حاجة ملحة للانتقال من طرق واستراتيجيات تقويم تقليدية إلى استراتيجيات تراعي التطور الحاصل في التعلم والتعليم.

من هنا فقد سعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطوير عناصر نظامها التربوي جميعها وفق خطة متكاملة، تدعو إلى التمييز والإتقان واستثمار الموارد البشرية القادرة على المنافسة الفاعلة، والتكيف مع متطلبات العصر، والإسهام في تطوير الاقتصاد الوطني، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم والتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى درجة تجعل المملكة العربية السعودية مركزاً فاعلاً محلياً وإقليمياً وعالمياً، ولتحقيق هذه التطلعات فقد تبنت الوزارة خطة تطوير العملية التعليمية ، وانسجاماً مع هذا التوجه وأهمية التقويم في توجيه العملية التربوية، فقد تبنت الوزارة في العام 2010م استراتيجيات التقويم البديل (Alternative Assessment) التي تعنى بتقويم جوانب التعلم كافة، بهدف بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر بمرونة، وتهيئة لخوض غمار الحياة بثقة وتمكن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لأن الهدف الأسمى من التعلم هو إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلم، كان لا بد من إيجاد مؤشرات تنبئ بمدى حصول هذا التعلم، وتعمل كتقويم للتعلم تقود الطالب لتطبيق المعرفة التي اكتسبها في مواقف حياتية أخرى مشابهة، أو مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها أداؤه، ولا يشعر بنوع من الانفصال بين ما يتعلمه، وما سيطبقه مستقبلاً في حياته العملية. أما أساليب التقويم التقليدية وخاصة التي تركز على الاختبارات الموضوعية فقد لا يستطيع الطالب بواسطتها تطبيق أو استخدام معلوماته ومهاراته النظرية في مواقف معقدة من الحياة اليومية الراهنة

أو المستقبلية. ولأجل هذه الأسباب والعديد غيرها لا بد من البحث عن نوع آخر من التقويم يعزز التعلم، ويبنى على كفايات تعلم محددة، وأدوات تقويم تتسم بالصدق والثبات والتنوع في الاستراتيجيات، وذلك للوصول إلى أحكام صحيحة حول جميع جوانب تعلم الطالب، ونموه العقلي، والاجتماعي في جميع المراحل الدراسية، وتوظيف نتائج التقويم للوصول به إلى أقصى طاقاته الممكنة، وتحسين عملية التعلم ونواتجها، وإلى جعل التقويم ضمن عملية التدريس وليس منفصلاً عنها.

ومن خلال تقصي الدراسات والبحوث التربوية في مجال أساليب التقويم التقليدية المتمثلة باختبارات الورقة والقلم، لوحظ أنها تحظى بالاهتمام والاستخدام الأكبر في بلادنا العربية على حساب أساليب التقويم البديلة. ومادة العلوم تحتاج إلى تقويم يهتم بالكيف أكثر من الكم، فتقويم أداء الطالب بالطريقة التقليدية في مجال المواد العلمية والعملية لا يعطي صورة حقيقية عن مستوى أداء الطالب؛ لأن هذه المهارات بحاجة إلى تغذية راجعة حقيقية لتطوير أداء الطالب فيها ومعالجة نقاط الضعف وتعزيز جوانب القوة، وليس مجرد الاقتصار على إعطاء علامة؛ لأنها لا توضح بشكل محدد ودقيق النمو والتطور في أداء الطالب ومهاراته. لذا شعر الباحث أنه يتوجب على المعلم بشكل خاص إعداد طلبته لأداء مهمات معينة أو مجموعة من المهمات، ويصف لهم تلك المهمات، والمعايير ومستويات الأداء المطلوبة التي سيتم في ضوئها تقويم مستويات أدائهم وتحصيلهم الصفي. كما يجب على المعلم أن يُتيح للطالب فرصة الحكم على جودة عمله ونتاجه وهو يتقدم تدريجياً في أثناء عملية أداء المهمة أو المهمات المطلوبة. وبالرغم من جوانب القوة هذه التي يتمتع بها التقويم البديل، لوحظ محدودية الدراسات التي تناولت هذا المنحى الجديد من التقويم في المملكة العربية السعودية، مما عزز الحاجة لدى الباحث لتناول هذا الموضوع الذي قد يسهم في سد الفراغ في المكتبة العربية إلى حد ما، وفي مجال دراسات التقويم البديل مما يمكن أن يفيد

في برامج إعداد المعلمين وممارستهم لاستراتيجيات التقويم البديلة. ولذلك تسعى هذه الدراسة إلى بيان وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالممكلة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل واتجاهتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل؟
2. هل تختلف درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل باختلاف الجنس والمؤهل العلمي؟
3. ما اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية؟
4. هل يختلف مستوى اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل باختلاف الجنس والمؤهل العلمي؟
5. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية؟

فرضيات الدراسة

ينبثق عن أسئلة الدراسة الفرضيات التالية :

1 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل باختلاف الجنس والمؤهل العلمي.

2 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل باختلاف الجنس والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تناولها لهذا المنحى الجديد والمهم في التقويم الذي حظي باهتمام متزايد في ميادين البحث التربوي خلال العقدين الماضيين، حيث أظهرت كثيراً من الدراسات والبحوث آثاراً إيجابية لاستخدام التقويم البديل في رفع مستوى أداء الطلبة، فهم يشاركون فيه مشاركة إيجابية فاعلة، ويقومون بأنشطة تُبرز تمكنهم من مهارات معرفية وأدائية وعملية وتطبيقية مهمة تتعلق بالمواد الدراسية، وتكشف عن قدراتهم على ابتكار نتاجات واقعية حقيقية متنوعة تتميز بدرجة عالية من الجودة والإتقان، وبذلك تُحقق عملية التعليم توجهات جديدة طالما دعي لها. وإلى جانب ذلك فقد استحوذ هذا الموضوع على أفكار المشتغلين بمجال العلوم لزيادة الدعوات التي تؤكد على ضرورة التركيز بدرجة أكبر على إكساب الطلبة مهارات العلم، وتعلمها من خلال ممارسة الطلبة أداءات حقيقية في سياقات حقيقية، الأمر الذي نقل التوجه إلى ضرورة تبني الأساليب البديلة في تقويم تعلم العلوم.

وتنبع الأهمية النظرية من كونها تهدف إلى التعرف إلى مدى وعي معلمي العلوم لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها، على اعتبار أن هذه الأساليب تصف النمو والتطور في أداء الطالب في كل مرحلة موثقة ذلك بالأدلة والشواهد على هذا الأداء. ويمكن اعتبار التقويم نقطة البداية لتحسين أداء الطلبة ومعالجة نواحي الضعف لديهم وتعزيز نقاط القوة، وبذلك تتسع بؤرة الاهتمام المقتصرة على استراتيجيات التدريس، باعتبارها الطريق لتحسين أداء الطلبة لتشمل الإفادة من استراتيجيات التقويم كذلك في تحسين الأداء.

كما تنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أن نتائجها تخدم العاملين في حقل التعليم من معلمين ومشرفين، في محاولة للفت أنظارهم إلى فوائد استخدام استراتيجيات التقويم البديلة في التعليم، بحيث لا يعود التركيز على الكم وإنما على الكيف أيضاً، فليس من الأهمية بالدرجة الأولى كم هي الدرجة التي حصل عليها الطالب، بل الأهم من ذلك ما هي جوانب القوة في تعلمه لمادة العلوم، وما هي جوانب الضعف حتى يتم علاجها وتجنبها، وهذا لا يتسنى بشكله الصحيح إلا بوساطة استراتيجيات التقويم البديلة. وتسعى الدراسة لبيان أهمية استخدام أساليب التقويم البديلة ومدى وعي واستخدام معلمي العلوم لها في محافظة القريات، وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية، وعلى اعتبار أن التقويم البديل يستند إلى قاعدة واسعة ومتعددة المصادر من المعلومات مما يساعد الطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين في بناء أحكام سليمة وموثوقة عن أداء طلبتهم وأبنائهم في مهارات مادة العلوم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **الوعي:** امتلاك معلم العلوم لجملة من المبادئ والقواعد والاستراتيجيات ذات الصلة بالتقويم البديل أو النوعي ودورها في تشكيل وتوجيه الممارسات التعليمية في مادة العلوم للمرحلة الإبتدائية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الاستبانة المعدة من قبل الباحث.
- **معلمو العلوم:** هم المعلمون الذين يدرسون مادة العلوم، لمدارس المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية، ويحملون مؤهلاً علمياً وأجيزت شهادتهم للتدريس في وزارة التربية والتعليم.
- **المرحلة الإبتدائية:** هي مرحلة دراسية من نظام التعليم السعودي وتعني الصفوف الممتدة من (الأول الابتدائي وحتى الصف السادس الابتدائي).
- **التقويم البديل:** يعد التقويم البديل من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعاً مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء

استجابات، أو ابتكار نتاجات، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه عدد من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن. وهو جميع استراتيجيات التقويم غير التقليدية (الاختبارات) ويشمل (التقويم الذاتي، وتقويم الزملاء، وملف الإنجاز، وسلالم التقدير) وتم قياسها من خلال الاستبانة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

- **الاتجاهات:** هي المواقف النفسية التي يعبر عنها بالسلوك، وتمثل ما يؤمن به شخص أو أشخاص تجاه ظاهرة معينة. والتي تم قياسها من خلال استجابة معلمي المرحلة الإبتدائية على مقياس الاتجاهات التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على المحددات التالية:

- معلمي العلوم ومعلماتها في المرحلة الإبتدائية بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2012/2011.

- كما اقتصرت الدراسة على أداتي الدراسة اللتان أعدهما الباحث، كما تحددت الدراسة بصدق الأداتين وثباتهما.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل أدبيات الدراسة وتشمل التقويم التربوي، والتقويم البديل كمفهوم حديث من حيث تعريفاته، وأهمية التقويم البديل وخصائصه وميزاته ومقارنة المبادئ الفلسفية والنظرية لكلا التقويمين، وأساليب وأشكال التقويم البديل. وبعد ذلك يستعرض هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولاً: الأدب النظري

تجمع كثير من الدراسات التربوية على أنّ معطيات العصر الحديثة، بما فيها من تكنولوجيا وحوسبة للمناهج، واستخدام الإنترنت كمصدر مهم من مصادر التعلم، فرضت استراتيجيات تقويم حديثة تستخدم أدوات مختلفة عن تلك السائدة في المدارس، والتي تعتمد في جلها على الاختبارات. وحيث أن التقويم يعد من أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تؤثر في رفع كفاية وفاعلية النظام التربوي. فالتعلم النوعي المنشود يهدف إلى الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها، إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات يتطلب توظيف استراتيجيات وأدوات تقويم داعمة للاختبارات المدرسية (أبو حويج، 2006). ويعد التقويم التربوي إحدى حلقات المنظومة التعليمية إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثراً في المنظومة كلها؛ ذلك أن التقويم التربوي يعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب ونواتج.

مفهوم التقويم التربوي

يعد التقويم أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية ويحتل مكاناً بارزاً في المنهج، وهو الوسيلة التي يمكن للمعلم الحكم بها على مدى نجاح البرنامج التعليمي أو فشله. لذا تهتم المؤسسات التربوية به وتحرص على حسن الاستفادة منه، ووضعت الكثير من الأساليب والضوابط التي تحكمه. ويؤكد علام (2010) أن التقويم التربوي يؤدي دوراً أساسياً في توجيه العملية التدريسية وإدارة الصف المدرسي، وإثراء تعلم الطلاب وتقدمهم الدراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

وأكد منسي (2003) أن العملية التربوية منظومة متكاملة ذات سلسلة مترابطة ومتفاعلة، يؤثر بعضها بالآخر ويتأثر به. وتشتمل هذه السلسلة على الأهداف التربوية والمناهج التربوية وأساليب التدريس واستراتيجيات التقويم التربوي. ومبدأ التفاعل بين مكونات التقويم التربوي يؤكد بأن أي تحديث في أحد هذه المكونات يؤثر في المكونات الأخرى. وضمن هذا السياق أكد مصطفى (2010) أن التقويم يمثل أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم؛ فمن خلاله يتم التعرف على ثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمهما، وتلافي نقاط الضعف وعلاجها.

ويعرف التقويم لغة على أنه مشتق من الفعل قوم، فيقال قوم المعوج، عدله، أزال عوجه، والقويم المعتدل أو الحسن القامة (ابن منظور، 1994). أي بأن من قوم شيئاً يعني أنه وضعه بين ثلاثة أمور إما: أن يقصد عدله وعالج إعوجاجه فجعله مستقيم الهيئة، وأن يقصد بذلك أيضاً حدد له قيمة سواء كانت هذه القيمة مادية أو معنوية، وقوم الشيء بمعنى إصدار حكماً عليه.

أما اصطلاحاً فقد الطيب (1999، ص 23) هذا المفهوم بقوله بأن التقويم "العملية التي يجري فيها إصدار حكم على مدى وصول العملية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل

على الكشف عن نواحي النقص في العملية التربوية". وعرفه مدبولي (2003، ص 11) بأنه "عملية استخدام المعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار حكم على درجة تحقيق الأهداف التربوية، ودراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل، والتي تيسر الوصول إلى هذه الأهداف". كما عرفه مصطفى (2010، ص12) بأنه " تصحيح تعلم الطلبة وتلخيصه من نقاط ضعفه وتحصيله، حيث يشتمل تقويم كل من إنجازات الطالب التعليمية، وتقويم المعلم، وطرائق واستراتيجيات التدريس، والمنهج المدرسي والإمكانات المختلفة".

وبتحليل هذه التعريفات يرى الباحث أنه يمكن الوصول إلى أن التقويم "عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب والمعلمين أو البرامج أو المدرسية مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة".

معايير التقويم التربوي

للتقويم معايير، منها ما ذكر الموسى (2004) كالآتي:

1- ارتباط التقويم بأهداف المنهج: أي أنه يعتمد على تحليل موضوعي للمنهاج، من حيث الأهداف الخاصة، أو من حيث الموضوعات الرئيسة أو الفرعية.

2- شمولية عملية التقويم: فعملية التعليم لا تستهدف تزويد الطلبة بمجموعة من الحقائق، وإنما تستهدف، فضلاً عن ذلك، تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطلاب .

3- استمرارية التقويم: فالتقويم هو عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها.

4- إنسانية التقويم: التقويم الجيد هو الذي يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والمتعلم.

فوائد التقويم التربوي

للتقويم فوائد كثيرة لجميع عناصر النظام التعليمي، ويمكن إجمال هذه الفوائد كما أوردها طعيمة ومناع (2002) والعبسي (2010، ص17):

1- بالنسبة للطالب: ويقصد به تحديد مستوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة . ويختلف نوع هذا التقويم باختلاف الهدف منه. فهناك التقويم الشخصي، والتقويم التحصيلي، وتقويم الاستعداد، وغير ذلك. ويساعد هذا التقويم الطالب في أن يكون حافزاً له على التعلم واستغلال قدراتهم للارتقاء بمستوى التحصيل والأداء.

2- بالنسبة للمعلم: ويقصد به تحديد مستوى المعلم، والوقوف على درجة كفايته في عرض المادة العلمية، وتحقيق أهداف البرنامج. وهناك عدة أنواع لتقويم المعلم، منها تقويم المعلم لنفسه، وتقويم الطالب، وتقويم المشرف، وتقويم الزملاء. ومن فوائد التقويم للمعلم أنه وسيلة لتشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم أو الوسائل التعليمية التي استعان بها. وهو وسيلة للتعرف على مستويات الطلبة، كما يساعد التقويم المعلم على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية للطلبة.

3- بالنسبة المنهج: ويقصد به تحديد درجة قدرة المنهج على تحقيق أهدافه. ومن فوائد التقويم للمنهج توفير المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة، والمساعدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.

4- بالنسبة للمدرسة: يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها، ومدى ملاءمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف، ويساعد أيضاً في تقسيم الطلبة إلى مجموعات مناسبة في فصول دراسية أو مجموعات نشاط.

وعليه فإنه يمكن إيجاز أهمية التقويم التربوي بما يلي: توجيه الطلبة إلى نواحي التقدم التي أحرزوها، وتحديد نقطة البداية مع الطلبة وهذا واضح وجلي في الاختبارات القبلية، والحكم على فعالية العملية التربوية وتطورها، والحكم على طرق وأساليب التدريس المستخدمة، وتزويد الطلبة بتغذية راجعة حول مستوى التحصيل الذي وصلوا إليه، وتحديد مستويات الطلبة أو قدراتهم. وضمن هذا السياق فقد أكد حمدان (2002) أن عملية التقويم التربوي تواجه صعوبات متعددة منها: صعوبات تتعلق بالمؤسسات التربوية مثل: الخلط بين الوسائل والأهداف يؤثر سلباً على عملية التقويم، وصعوبات تتعلق بالمعلم مثل: عدم وجود معلمين ذوي ضمائر حية ومؤهلين بشكل كاف مما يضعف واقعية المتعلم وبالتالي تؤثر سلباً على عملية التقويم التي يتبعونها (حتى يعفوا أنفسهم من المسئولية فيجعلوا الاختبار سهلاً أو ينجحوا جميع الطلبة) مما يجعل التقويم غير موضوعي، وهناك صعوبات تتعلق بالمتعلم حيث يمر المتعلم بظروف غير عادية وهذا يؤثر سلباً على عملية التقويم، وصعوبات تتعلق في إعداد الاختبار: وهذا يتمثل في عدم وجود خبراء في مجال القياس والتقويم في مجال بناء الاختبار وتصحيحه (قد يركز المعلم على جانب ويهمل آخر أهم منه، قد لا يكون موفقاً في توزيع الدرجات على بنود الاختبار مما يجعل نتائج القياس خاطئة).

من هنا كان لا بد من تطوير التقويم التربوي حتى يمكن إحداث نقلة نوعية في مستوى العملية التعليمية والعمل على تطبيق استراتيجيات تقويمية حديثة وحسن توظيفها واستخدامها بما يتماشى مع طبيعة المنهج والمتعلمين، ويحقق إيجاد بيئات تعلم تشجع على المبادرة والابتكار والتفكير الناقد وصنع القرار واتخاذه وحل المشكلات. ويعد التقويم البديل توجهاً جديداً في الفكر التربوي وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل المختلفة من العملية التعليمية التعلمية.

مفهوم التقويم البديل

الدعوات الجديدة التي أطلقت في ميادين البحث التربوي نتيجة لسلبيات التقويم التقليدي، حفزت كثيراً من التربويين لمحاولة طرح جملة من الأفكار حول شكل التقويم الذي لابد من إدخاله إلى العملية التعليمية، بحيث يتكامل ويترابط ما يتعلمه الطلبة مع الطريقة التي يقوم بها تعلمهم. ومن هذه الأفكار، الدعوة إلى تقويم يزود بدليل حقيقي عن مستوى التفكير الذي يستخدمه الطلبة، ومدى امتلاكهم لمهارات حل المشكلات، بدلاً من التركيز على قياس أجزاء المعرفة المنفصلة (Berlak, 1992)، كذلك رغبة التربويين في تقويم يوجه التعليم أولاً بأول (Nichols, 1994)، كما يريدون تقويماً يبين تمثيلات حقيقية معبرة بشكل صريح عما أنجزه الطلبة (Wiggins, 1989).

هذه التوجهات تمثلت في ما أصبح يعرف الآن بالتقويم البديل Alternative Assessment، الذي يتطلب من المتعلم أن يُظهر كفاءاته، ومعارفه لتكوين أو إنشاء استجابات أو ابتكار نتاجات تعلمية، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه عدد من الأساليب والصيغ، التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن (علام، 2004).

ومن خلال استعراض الأدب التربوي لاحظ الباحث عدم وجود اتفاق على تعريف التقويم البديل لكن هناك اتفاق على مفهومه وأغراضه. حيث يقوم مفهوم التقويم البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم وليس بواسطة المعلم وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية،

وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

وتعرف بيلي (Belle, 2002, 20) التقويم البديل بأنه "ذلك التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر. وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها". ويعرف العبسي (2010، ص 38) التقويم البديل بأنه " التقويم الذي يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وابتكارات".

وتقوم فكرة التقويم البديل على الاعتقاد القائل بأن تعلم الطالب، وتقدمه الدراسي يمكن تقويمه بواسطة أعمال، ومهام تتطلب انشغالاً نشطاً مثل: البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع. هذه الطريقة لتقويم أداء الطلاب تعكس تحولاً من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم (الصراف، 2002).

ويعرّف بيرلك (Berlak, 2000, 14) التقويم البديل بأنه "نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهمات حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه وفقاً لمستويات ومعايير أداء محددة". وعرّف بيرك Burke, 1999, (22) التقويم البديل بأنه "تقويم متعدد الأبعاد، لمدى متسع من القدرات والمهارات، لا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل على أساليب أخرى متنوعة، كملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة". وأشار رايت (Wright, 2004, 33) إلى أن التقويم البديل "يتطلب من المتعلم أن يبين مهاراته ومعارفه بقيامه بأداء معقد، أو تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا، وحل مشكلات،

وابتكارات، ويتطلب هذا النوع من التقويم تطبيقات حياتية للمعارف والمهارات يكون لها معنى يتخطى حدود النشاط ذاته الذي يقوم به المتعلم".

ولعل ما يتميز به التقويم البديل من تركيزه على الاستقصاء وعلى تطوير مهارة حل المشكلة في سياق حياتي واقعي، يعمل على توجيه الطلبة إلى الملاحظة، والتفكير، والتساؤل، وإلى اختبار أفكارهم التي ولدوها بأنفسهم. وفي مجمله، يركز التقويم البديل على أن تحدث عملياته من خلال قياس أداء الطالب الحقيقي الذي يؤديه تلبية لمهمات حقيقية يكلف بها، وملاحظة مستوى الأداء من حيث جودته، وبالتالي تحديد مستوى معرفة الطلاب للمعرفة التي يدرسها، ومستوى تفكيره ومهاراته، والعمليات المتضمنة في تطبيقه للمعرفة، وبذلك تكون صورة ما تم تعلمه أكثر واقعية واكتمالاً (أبو علام، 2005).

ويمكن هنا استخلاص تعريف شامل للتقويم البديل بأنه العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها، لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم. يمكن استخلاص عدة خصائص من هذه التعاريف منها:

1. يركز على تقويم الأداء الفعلي أو ما يسمى "العملية والمخرجات" أي ماذا يستطيع الطالب أن ينتج وكيف يفعل ذلك وهذا من خلال ما تعلمه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم. وهذا يعني أن التقويم يتجاوز مجرد الإجابة عن مجموعة من البدائل كما هو الحال في اختبارات الصح والخطأ، إلى ما هو أعمق من ذلك. إنه الانتقال من السؤال ماذا يعرف؟ إلى السؤال ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟

2. أنه يقوم بتقويم مجال واسع من أنواع الأداء أو القدرات ومهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والنقد والتقييم وحل المشكلات وابتكار الأشياء وتنفيذها .

3. ولتحقيق النقطة السابقة، يعتمد التقويم البديل على التنوع في أساليب التقويم كالتقويم الشفوي والسمعي والكتابي والعملي وهذا باستعمال عدة فنيات مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها.

4. أنه يوفر تغذية راجعة لكل من الطالب لتحسين إستراتيجيته في التعلم وللمدرس لتطوير مهاراته في عملية التدريس وللمقرر لتطويره وتجديده

5. توفير تغذية راجعة للإدارة لتطوير الجوانب التدعيمية للعملية التعليمية، كتوفير الوسائل التعليمية والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة وتدعيم المناخ التعليمي، والخدمات الطلابية، والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها وكذا توفير معلومات صحيحة ودقيقة وشاملة عن الطالب تساعد في اتخاذ القرارات الأكاديمية

ومن هذا المنطلق، يتوجب على المعلم بشكل خاص إعداد طلبته لأداء مهمات معينة أو مجموعة من المهمات، ويصفها لهم، ويوضح المعايير ومستويات الأداء المطلوبة التي سيتم في ضوئها تقويم مستويات أدائهم وتحصيلهم الصفي. كما يجب على المعلم أن يُتيح للطالب فرصة الحكم على جودة عمله ونتاجه، وهو يتقدم تدريجياً أثناء عملية أداء المهمة أو المهمات المطلوبة (Burke, 1999).

مبادئ التقويم البديل

يقوم التقويم البديل على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه أوردها كل من المقبل (2008) والعبسي (2010) ومن أبرز هذه المبادئ:

1- التقويم البديل هو تقويم يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك الطلبة للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعاً على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة.

2- العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف يجب مراعاتها عند الطلبة، وذلك بإشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات.

3- التقويم البديل يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية وحقيقية وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب.

4- إنجازات الطلاب هي مادة التقويم البديل وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك أن يكون التقويم البديل متعدد الوجوه والميادين.

5- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب.

6- يتطلب التقويم البديل التعاون بين الطلاب، ولذلك فإنه يتبنى أسلوب التعلم في مجموعات متعاونة يعين فيها الطالب القوي زملاءه الضعاف.

التقويم البديل والمفهوم المعاصر لعملية التعلم

إن الاتجاهات الحديثة للتقويم جاءت نتيجة لتغير مفهوم التعلم الذي انتقل من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي المعرفي الذي يرى بأن معنى التعلم يحدث عندما يكون للمتعلم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل المشاكل واتخاذ القرارات وإنتاج الأشياء التي تعطي إحساسا بهذا العالم. فالمتعلم يحتاج إلى قدرة التحديد الذاتي والشعور بالكفاءة ومواصلة السعي لاكتساب أدوات التعلم واستخدامها. انه بحاجة إلى أن يكون استراتيجياً في تعلمه، وأخيراً يحتاج المتعلم إلى أن يكون عاطفياً يرى نفسه والعالم المحيط به من منظور الآخر (العبسي، 2010).

وفقاً لنظريات التعلم التقليدية، فإن اكتساب المهارات العالية يتم تدريجياً خطوة بخطوة وذلك بتجزيئها إلى سلسلة من المهارات المتتالية. فقد افترض خطأً أن المهارات الأساسية التي يتم تعلمها بالتكرار، يمكن تجميعها في مهارة معقدة الفهم. بيد أن الأدله المستمدة من علم النفس المعرفي المعاصر يشير إلى أن كل عمليات التعلم تتطلب من المتعلم أن يفكر ويبني بنشاط النماذج العقلية المتطورة. وقد أشار بياجيه إلى أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل عندما يكون بإمكانهم اكتساب المعرفة من خلال البحث والتجريب بدلاً من اكتساب الحقائق التي يقدمها المعلم في قاعة الدرس (عبد الحميد، 2006).

أن التعلم من المنظور المعرفي يشير إلى أنه تفكيري وبنائي وذو ميزة التعديل الذاتي. فالناس ليست مجرد مسجلات للمعلومات الواقعية ولكن بوصفها مبدعة ومنتجة للبناء المعرفي الذي يخص كل واحد منهم. وعليه، أن يعرف الفرد شيئا لا يعني فقط أن يتلقى معلومات عنه ولكن أن يفسرها ويربطها بمعارف أخرى سبق أن اكتسبها (الصراف، 2002).

مقارنة المبادئ الفلسفية والنظرية لكلا التقويمين التقليدي والبديل (خصائص التقويمين)

بمقارنة المبادئ الفلسفية والنظرية لكلا التقويمين التقليدي والبديل فإن المبادئ النظرية والفلسفية للتقويم التقليدي فيما يتعلق بالمعرفة، أنه يفترض أن المعرفة لها معنى عالمي الكل متفق عليه، وذلك بالافتراض أن المعرفة لها معنى واحد، وأنه من الممكن لأي شخص في أي مكان أن يصل إلى هذا المعنى (Berlak, 1992). أما التقويم البديل يفترض أن المعرفة عبارة عن حقائق متعددة مصحوبة بمعان متعددة، وذلك بأنه من غير الممكن لكل الأشخاص أن يصلوا إلى معنى يتفقون عليه جميعهم؛ لأن كل فرد يجلب تفسير مختلف للمواقف دائمة التغير (Roderide, 1991).

أما عملية التعلم في التقويم التقليدي فهي تعامل الطلبة كأنهم لا يملكون معرفة سابقة، وعمل المعلم هو ملء الطلبة بالمعلومات، التي يعتقد أنها صحيحة ويحفظونها (Freire, 1990). أما في التقويم البديل فعملية التعلم عملية طبيعية وجزء من الحياة (Bintz, 1991)، وهي ليست شيئاً يعطى من شخص لآخر، الطلبة يبحثون بشكل فاعل؛ للكشف عن معان جديدة يظهرون بها معرفتهم؛ أي أن العمل هنا يعني إنتاج المعرفة وليس نقلها. كما ويفصل التقويم التقليدي عملية التعلم عن ناتج التعلم، في العادة في التقويم التقليدي تقوم النتاجات النهائية للطلبة عن طريق الامتحانات التي يفترض بها أن تعبر عن تعلمهم، أما كيف ولماذا يتعلم الطلاب فهذا أمر غير مأخوذ بالحسبان على النقيض من التقويم البديل الذي يركز على العملية والناتج معاً (Hutchings, 1993).

كذلك يركز التقويم التقليدي على فصل وعزل أجزاء من المعلومات، وهذه الأجزاء تمثل مهارات التفكير الدنيا، وأن الطالب يجب أن يتقن مهارات معينة في مستوى معين قبل الانتقال على مستوى أعلى. أما التقويم البديل يركز على الاستقصاء، وعلى تطوير مهارات التفكير العليا، وعلى تطوير مهارة حل المشكلات التي تقود الطالب للملاحظة، والتفكير، والتساؤل، وإلى اختبار أفكاره (أحمد، 2006). ويفترض التقويم البديل أن هدف التقويم هو تسهيل التعلم وتحسينه، فعندما يستقبل الطلاب التغذية الراجعة عن تعلمهم؛ فإنهم يكسبون مؤشر لتعلمهم، وبذلك يستطيعون التقدم أكثر في تعلمهم. وبالطبع ليس هدف التقويم هنا هو تصنيف الطلبة كما في التقويم التقليدي الذي يفترض أن هدف التقويم هو توثيق التعلم، ومراقبة تعلمهم، بحيث أن الطلبة "الذين يعلمون" يفصلون عن الطلبة "الذين لا يعلمون". بكلمات أخرى التقويم التقليدي يخلق نظام يصنف الطلاب ويفاضل بينهم (Johnston, 1989). كما ويركز التقويم التقليدي بشكل رئيسي على القدرات المعرفية، أما القيم واهتمامات الطلبة لا يلقى لها بالاً فيما يتعلق بكفاءتهم في تنفيذ مهمة ما. أما

التقويم البديل فيربط صلة قوية بين اهتماماتهم وقدراتهم المعرفية، فعندما يهتم الطالب بنشاط ما؛ فإنه يستثمر كل وقته وجهده فيه، وبالنتيجة يتعلم من هذا النشاط. ففرضية التقويم البديل قائمة على لا معنى من تقويم قدرات الطالب باستثناء فيما يتعلق بأهدافه واهتماماته القيمية (Ravan, 1992).

ويركز التقويم التقليدي على الأداء الفردي للطلبة بدون مساعدة من الآخرين، فهو يعتبر أي مساعدة هي غش، وكذلك يعملون في بيئة تنافسية. بينما التقويم البديل يتشارك المعلم وطلبته القرارات حول كيفية وسبب التعلم؛ وبذلك يتبع الأسلوب الديمقراطي في عملية صنع القرار، ويركز أن التعلم عملية تعاونية، الطلاب والمعلمين أحراراً في التعبير عن أفكارهم واختبارها؛ وبذلك يصنع الطلبة والمعلمون المنهاج، ويكون التقويم جزءاً من المنهاج، لأن التقويم يجب أن يكون متجهاً نحو نفس الأهداف التي يسعى إليها تطوير المنهاج (جابر، 2002). وكما ورد في الدوسري (2004) والحريري (2007) فإن التقويم البديل يتميز عن التقويم التقليدي أو التقويم المعتمد على الورقة والقلم. ومن أهم هذه الخصائص:

1. التقويم البديل مباشر في طبيعته، يقيّم المهام المعرفية والفكرية المعقدة كما هي واقع الحياة، أو يحاكيها كما هي في الواقع، وذلك خلافاً للتقويم التقليدي الذي يعتمد أساساً على الورقة والقلم والاختبارات التقليدية.
2. يركز التقويم البديل على العملية والنتائج، وليس على الناتج فقط. ويتطلب استخدام المتعلم لمهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب وحل المشكلات والنقد والتقويم وما يرتبط به من إصدار الأحكام. بعكس التقويم التقليدي الذي لا يتعدى في كثير من الأوقات مستوى التطبيق في سلم التصنيف المعرفي للعمليات العقلية.

3. يتميز التقويم البديل بالتكامل والفهم من جهة والتطبيق من جهة أخرى، بينما التقويم التقليدي يعالج المعرفة بشكل عام معالجة جزئية تخل بعملية التكامل بين أجزائها ولا ترتبط بالكل.

4. دور المتعلم في التقويم البديل دور إيجابي وفاعل، حيث يقوم المتعلم بعملية البحث عن المعلومات من عدة مصادر، ويحللها، وينقدها، ويضعها في إطار تركيبي جديد، ولا يأخذها كأمر مسلم به كما يحدث في التقويم التقليدي، حيث أن المتعلم يتلقى المعلومات وينفذ ما يطلب منه، ولا يتحقق من مصداقيته.

5. يقوم المتعلم في التقويم البديل بعملية التقييم الذاتي للمشروع أو العمل أو المهمة التي أنجزها، وكذلك أثناء تنفيذها حسب مراحلها، ويعدل عمله وأسلوبه وفق التقويم. كما يقوم المتعلم من جانب آخر بعملية تقييم مشتركة مع المعلم لتقييم المهمة المراد تنفيذها وخاصة فيما يتعلق بمعايير تقييم مستوى الأداء وقواعد تصحيح جودة الأداء. وهذه القضايا يفتقر إليها التقويم التقليدي.

6. الأسئلة التي يثيرها التقويم البديل والمهام المرتبطة بهذه الأسئلة لا ترتبط بإجابة واحدة صحيحة فقط، بل من الممكن التوصل إلى عدة إجابات صحيحة ممكنة نتيجة لقيام المتعلم بعملية البحث والتقصي من خلال رجوعه إلى عدة مصادر للمعرفة. كما يتطلب الأمر أن يدافع المتعلم عن إجابته ويبررها بالحجج والبراهين تبريراً منطقياً وعملياً ينبئ عن فهمه للمهمة المطلوب أداؤها.

7. التقويم البديل يمكن المتعلم من أن يكون على صلة مستمرة ومباشرة بالمعلم من بداية مهمة الأداء وحتى نهايتها. ويتم تعديل المهمة المطلوب أداؤها بناء على التغذية الراجعة التي يحصل عليها من المعلم، نتيجة للحوار بين الطرفين، وليس على أساس تعليمات

مسبقة فقط ينفذها المتعلم. ورغم أهمية التغذية الراجعة الكتابية والتحريرية، كما هو الحال في التقويم التقليدي، إلا أن التغذية الراجعة في التقويم البديل تكون مستمرة وشفوية بين الطرفين وتعزز نظيرتها التحريرية.

8. يستمد التقويم البديل مصداقيته وصدقه من طبيعة الأداء الأصيل للمهمة التي ينفذها المتعلم وارتباطها بواقع الحياة اليومية للمتعلم وما تتضمنه من أعمال وأداء وإنتاج يرتبط بسلامة الحكم وصدق نتائج التقويم. أما بالنسبة للتقويم التقليدي، فغالباً ما يعتمد على معايير سيكومترية وإحصائية غير مباشرة مثل الصدق المرتبط بمعيار خارجي.

9. يعتمد التقويم البديل على التقدير الكيفي، وبناءً على سلالم تقدير وصفية للأداء، بينما يركز التقويم التقليدي على الجانب الكمي في تقدير مستوى الأداء، اعتماداً على الأرقام والعمليات الإحصائية في أغلب الأحيان.

10. يقود التقويم البديل المتعلم إلى تطبيقه في مواقف حياتية أخرى مشابهة أو مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها أداؤه، ولا يشعر بنوع من الانفصال بين ما يتعلمه وما سيطبقه مستقبلاً في حياته العملية. أما أساليب التقويم التقليدية وخاصة التي تركز على الاختبارات الموضوعية، فقد لا يستطيع المتعلم بواسطتها تطبيق أو استخدام معلوماته ومهاراته النظرية في مواقف معقدة من الحياة العملية اليومية الراهنة أو المستقبلية.

كفايات المعلم اللازمة لتطبيق التقويم البديل

لقد حددت البحوث التربوية مجموعة من الكفايات اللازم توافرها عند المعلم كمقوم لتطبيق استراتيجيات التقويم البديل، ويقصد بالكفايات مجموعة من الخواص (المهارات والمعارف والاتجاهات) التي تمكننا من النجاح عند التعامل مع الآخرين. ويقصد بالمقوم المعلم الذي يدير

العملية التربوية داخل غرفة الصف وينفذها ويطور سلسلة من الإجراءات المنظمة تساعده على التأكد من تحقيق النتاجات المخطط لها والتي تسهم في تحسين عملية التعليم وتطورها (العبسي، 2010). ولأجل هذا لا بد للمقوم من امتلاك عدة كفايات منها كما أوردها (العبد اللات وآخرون 2006).

1- الكفايات الشخصية، وتتمثل في: العدالة في التقويم وعدم التحيز، والتركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءاً من التقويم الصفي، وتنمية ذاته مهنياً، والتعامل مع المشكلات واقتراح الحلول لها، وتطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.

2- الكفايات المعرفية، وتتمثل في: معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها، وتحديد هدف التقويم بوضوح، وتنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها، وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، ومعرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم الطلبة.

أساليب وأشكال التقويم البديل

يتخذ التقويم البديل صيغاً أو أشكالاً متعددة تطلب جميعها من الطالب إظهار قدرة على استخدام، وتوظيف معارفه ومهاراته في مجال دراسي معين، ويمكن إجمال هذه الصيغ فيما يلي:

1 - تقويم الأداء: Performance Evaluation :

يعرف بروالدي (Brualdi, 1998) تقويم الأداء بأنه مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام معينة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له. كما يعرفه نيتكو (Nitko, 1996) بأنه إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطالب وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة ومهارات في عدة مواد تعليمية وفي مواقف متعددة ليظهر انه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال الأداء. ومن أمثلة تقويم الأداء تقديم عرض شفوي حول موضوع معين، إعداد

مشروع بحث، تلخيص كتاب، إدارة حوار ، إجراء تجربة علمية ، كتابة مقالة حول موضوع معين، كتابة تقرير حول حادثة معينة ، جمع مصادر من الانترنت وغيرها. وهناك عدة فنيات لتقويم الأداء منها:

أ - التمرينات أو الأسئلة مفتوحة النهاية أو الأسئلة التي تتطلب إجابات ممتدة

يتطلب هذا النوع من الأسئلة أن يقوم الطالب باستكشاف موضوع معين شفهياً أو كتابياً. فقد يطلب المعلم من طلبته مثلاً وصف ملاحظاتهم ومشاهداتهم حول تجربة علمية، أو أن يقدم الطالب عرضاً عن شخصية تاريخية متخذاً موقفاً معيناً، أو مقدماً شرحاً حول الظروف التي دفعت تلك الشخصية لاتخاذ موقف معين من قضية ما. كما يمكن للطالب في موقف آخر شرح طريقة اكتشافه لأسباب العطل في جهاز معين مثلاً (علام، 2004).

ب - المهمات الممتدة (Extended tasks)

هي مهمات أو أعمال تتطلب من الطالب انتباهاً مستمراً، وتركيزاً على عمله وأدائه في موضوع محدد أو مادة معينة يتطلب إنجازها عدة ساعات. وتشمل هذه المهمات على سبيل المثال: كتابة قصيدة شعرية أو مراجعتها، أو إجراء تجربة علمية وشرح نتائجها (علام، 2004).

ج - المشروعات طويلة الأمد (Long- term projects)

وهي إما فردية كجمع وتصنيف موضوعات في الصحف والمجلات، أو جماعية مثل تصميم وتخطيط وبناء نموذج لمدينة ما باستخدام المهارات والأدوات الهندسية الملاءمة. كما يمكن أن يكون المشروع فردياً وجماعياً في نفس الوقت، كأن تقوم مجموعة من الطلبة بتصميم أداة لجمع المعلومات وتطبيقها وتحليل نتائجها. ثم يقوم كل طالب منفرداً بكتابة تقرير عن كيفية تطبيق هذه الأداة، ويفسر بمفرده ما تم الحصول عليها من نتائج (Belle, 1999). والمشاريع مهمات ذات وقع حياتي تتطلب أحياناً الاستقصاء وأحياناً حل مشكلات، ويخطط المعلم لهذه المهمات وفي

ذهنه مجموعة من الأهداف التي تتسم بعلو المستوى والتكامل وتتفق مع أهداف المنهاج، ويعبر الطالب فيها عن فهمه وحله للمشكلة بصنع نماذج أو تجارب أو تقديم تقارير. والمشاريع تقدم للطالب فرصة للإبداع، والمتعة، والارتقاء بمستوى خبراته، والربط بين أجزاء المادة وتوظيفها في الحياة، والتعاون والتواصل مع الآخرين ومع أصحاب الخبرة (Trice, 2000).

2 - الملاحظة

تلقى الملاحظة عناية خاصة ممن يعملون في التربية وقياس السلوك، وذلك بسبب سعة نطاق استخدامها وما توفره من معرفة مباشرة عن السلوك الملاحظ، ومن وصولها إلى جوانب يصعب الوصول إليها بوسائل التقويم الأخرى. والملاحظة " هي المشاهدة التي يقوم بها الملاحظ لظاهرة سلوكية أو طبيعية أو تربوية أو اجتماعية معينة، وفي الملاحظة يتتبع الملاحظ (الفاحص) سلوك الملاحظين ويشاهده ويسجل كل ملحوظاته بأمانة ودقة ، دون أن يتدخل برأيه الخاص فيما يلاحظه حتى لا تتأثر المعلومات والبيانات الناتجة عن الملاحظة بذاتية المُلاحظ " (منسي، 2003).

وتتوافر في الملاحظة ميزات عديدة من حيث أنها وسيلة معرفة تلزم المعلم وسيلة تقويم (غباين، 1999)، وتشير الخرابشة (2004) في هذا المجال إلى أن الاستمرار في الملاحظة يساعد على كشف التقدم الحاصل لدى الطالب في مجال العمل التربوي، ومن الأمثلة على ذلك ملاحظة المعلم قراءة الطالب وما يرتكبه من أخطاء أثناء القراءة. ولا تأخذ الملاحظة من الطالب وقتاً طويلاً وخاصاً بها كما هو الحال في اختبارات التحصيل، وإنما تتم في الأوقات المخصصة للأنشطة المختلفة دون أن ينسحب الطالب من الموقف التعليمي، وهذا يشبه إلى حد كبير ما أشار إليه كوهين (Cohen, 1989) في أن الملاحظة لا تفسد ولا تزعج الحياة اليومية في الغرف الصفية. كما أن الملاحظة توفر فرصة للمعلم للحصول بسهولة على ما يريد والذي يحصل عليه

بجهد باستخدام وسائل أخرى، وتوفر له فوق ذلك الفرصة للحصول على ما لا يستطيع الوصول إليه بوسائل التقويم الأخرى، فالاختبارات لا تقدم مثلاً معلومات عن الحركات الانفعالية التي تصدر عن الطالب.

3 - المقابلات (Interviews)

المقابلة هي إحدى طرق جمع المعلومات التي يقوم بها المدرس عادة عن نوع معين من الطلبة (الطبيب، 1999). ويرى زيتون (1999) أن المقابلة أساساً طريقة لجمع المعلومات أو البيانات بشكل مباشر، عن طريق الاتصال الشخصي، وهي تتضمن نوعاً من المحاورة بين شخصين عادة، وعندئذ يطلق عليها المقابلة الشخصية، أو بين عدة أشخاص، ويطلق عليها المقابلة الجماعية. وغالباً ما تتضمن هذه المحاورة طرح سؤال أو أكثر، ومن خلال الإجابة يتم الحصول على المعلومات أو تلك البيانات المستهدفة من المقابلة.

ولعل أبرز وظائف المقابلة استخدامها كأسلوب من أساليب التقويم التربوي البديل المهمة، إذ يمكن استخدامها كأحد أساليب قياس نتاجات التعلم المعرفي والمهاري والوجداني (زيتون، 1999). والمقابلة تفاعل بين المعلم والطالب، يقدم فيه المعلم تتابع من الأسئلة المخطط لها ويستمع للإجابات من الطالب، وهذه الإجابات يمكن أن تكون مصدراً غنياً حول كيفية تعلم الطلبة، كما أنها تمنح المعلم مؤشرات لتعدي أسلوب تدريسه. ومن أهم الأسس التي تقوم عليها المقابلة الناجحة، تهيئة الجو للحديث الحر بطلاقة بعيداً عن التصنع والتكلف، ولا يصح أن يشعر الطالب بأنه في جو اختبار كما لا يصح استثارته أو استفزازه. ومن الضروري أن يتاح للطالب الفرصة للحديث وتشجيعه لذلك بالاستماع الجيد. ومن المهم أن يحدد قبل المقابلة مجمل الأهداف منها، فتحديد الأهداف ضروري جداً للحصول على نتائج مفيدة (عقل، 2001). ومن أهم ميزات المقابلة أن المستجيب (الطالب) قد يدلي بمعلومات أو آراء في الاتصال الشخصي المباشر قد يكون من

غير الممكن الإدلاء بها كتابة، كما أنها توفر فرصاً لجمع معلومات إضافية، وتساعد الذي يجري المقابلة على سبر الأمور والإفادة من التلميحات والإيماءات الصغيرة الصادرة عن المستجيب، بما في ذلك التلميحات غير اللفظية التي يصعب الكشف عنها عن طريق استخدام وسائل أخرى. إن مثل هذه التلميحات قد تكشف عن شدة الانفعالات لما يحمله الشخص من آراء وتوجهات، كما ويمكن أن تكشف عن درجة صدق الاستجابات الصادرة عن المستجيب بصورة مباشرة (زيتون، 1999). وبالطبع تحقق المقابلة التواصل المباشر بين المعلمين والطلبة بالرغم من أن التحدث مع الطالب قد لا يبدو بظاهره أنه تقويم، ولكن تكرار هذا التواصل بين العلم وطلبته يمكن أن يفصح عن معلومات تتعلق بعمليات التفكير لدى الطلبة. ويمكن إنجاز هذا النوع من التقويم بسهولة من خلال تطبيق النموذج النوعي الذي يأخذ عينة محددة ولا يخضع للمعايير. على أية حال، المقابلات الناجحة تطلب بأن يكون الطلبة صادقين وصريحين مع التركيز على الهدف من التقويم.

4- الاستبانة

وهي إحدى أدوات التقويم التي تستخدم من أجل التعرف على جانب أو أكثر من سلوك الطالب، وهي أداة سهلة تهدف إلى الحصول على المعلومات عن عدد كبير من الطلبة، حيث يطلب من الطلبة الإجابة عن عدد كبير من الأسئلة المحددة، والتي تتناول نواحي معينة من السلوك في وقت قصير موفرة للوقت والجهد (عقل، 2001). ويستطيع المعلم أن يستعين بها من خلال أخذ رأي أولياء الأمور؛ فيما يخص بعض الجوانب المختلفة لنمو أبنائم ولسلوكهم في المدرسة وخارجها؛ وفيما يخص التغيرات التي تطرأ عليهم والقضايا والمشكلات التي يتعرضون لها (ثابت، 1997).

5 - استراتيجية الورقة والقلم

وتشمل الاختبارات ذات الإجابة المحددة أو الإجابة المفتوحة، مثل : الاختبارات المقالية، والاختبارات ذات الإجابة القصيرة، والاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ) وينبغي التأكد من إعداد هذا النوع من الاختبارات بعناية فائقة، ووفق جداول ومواصفات تم بناؤها بدقة (زيتون، 1999).

6- استراتيجية التقويم بالتواصل

وتستخدم هذه الإستراتيجية لتقويم مهارات الاتصال والمحادثة، وذلك من خلال عملية تعاونية يتعلم فيها الطالب آليات التواصل وقواعده، ويتوصل المعلم إلى طبيعة تفكير الطالب، ويستكشف قدراته ويحدد جوانب ضعفه. ليقدم له المساعدة للوصول إلى اتقان مهارات التواصل المنشودة، ومن الأمثلة على استراتيجيات التواصل: المؤتمر، والتعبير الشفوي عن الذات، وما يطرحه المعلم من أسئلة شفوية تتطلب إجابات شفوية. وينبغي على المعلم عند استخدامه لهذه الاستراتيجية أن يحدد المهمة المطلوبة من الطالب بدقة، وأن يتيح الفرصة للطالب لإبداء وجهة نظره، وأن يقدم للطالب التغذية الراجعة الفورية التي تمكنه من إتمام المهمة المطلوبة منه، وأن يتابع تقدم الطالب ويعزز جوانب قوته وإبداعه (زيتون، 1999).

7 - المحاكاة (Simulation)

يقصد بها خلق أو تهيئة بيئة ملائمة ومتكاملة العناصر للموضوع المراد تقويم أداء الطالب من خلاله. ويُشترط في هذه البيئة أن تُحاكي الواقع في الحياة اليومية وتكون مشابهة له أو مطابقة له إلى حد كبير في الأدوات والإجراءات والعمليات المصاحبة للأداء. ومثال ذلك أن يقوم أحد الطلبة بعد تدريبه تدريباً كافياً بتمثيل دور المريض وإظهار بعض أعراض المرض، ثم يقوم الطالب

المراد تقويم أدائه بتمثيل دور الطبيب، حيث يقوم بمقابلة وفحص الطالب "المريض" لتشخيص المرض ووصف العلاج المناسب له (Stiggins, 2003).

8. البطاقات المجمعة (التراكمية)

يكون عادة لدى مربي الصف أو معلم مادة ما سجل يدون فيه ملاحظاته عن الطالب يوماً بعد يوم، ويقوم المعلم بتخليص هذه الملاحظات بين شهر وآخر. ومن خلال الإطلاع على هذه السجلات فهي تتضمن بيانات مختلفة عن أنشطة الطالب الفردية، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، وعن المشكلات التي تواجه الطالب وعن حالات تفوقه وحالات إخفاقه. وحينما تجمع البيانات من السجلات، وتدون في بطاقة الطالب سنة بعد سنة بصورة متراكمة فهذا يضع معلومات وافية بين يدي المقيّم (المعلم) عن الطالب الخاضع للتقيوم (عريفج ومصلح، 1999). ويجب أن تتناول هذه البطاقة موجزاً عن مستوى الطالب، وتاريخ الدراسي، وميوله واتجاهاته، وقدراته، ومهاراته، وعلى أي معلومات تستجد عن الطالب. وتأريخه الدراسي، وميوله واتجاهاته، وقدراته، ومهاراته، وعلى أي معلومات تستجد عن الطالب. ويجب على المعلم أن يقوم بملء البطاقة بدقة حتى تساعده في معرفة سلوك الطالب صاحب البطاقة، وبالتالي تساعده على تقويمه وعلاج مشكلاته وعلى التقدم في دراسته (الطبيب، 1999).

9. ملف إنجاز الطالب (Portfolio)

وهو مجموعة منتقاة من أعمال الطالب تعتمد أساساً على أدائه، ويتضمن جوانب القوة في أعماله، حيث يختار الطالب أفضل أعماله مثل تقرير أو مشروع أو قصة ويودعها في الملف. كما أنه يتضمن بعض الأعمال التي لا تزال في طور الانجاز، والتي توضح التحسن في مستوى الأداء عبر الزمن. وهذا النوع يبين مدى تقدم الطالب في نموه المعرفي وتعلمه عبر المقرر الدراسي. والملف هو مجموعة أعمال الطالب في فترة من الوقت – سنة دراسة أو فصل - يمكن استخدامه

للتقويم بواسطة المعلمة أو الطالب، وقد يتضمن كتابات ومشاريع وأشرطة صوتية أو أقراص حاسب وغيرها من المهمات. ويمكن بوساطة هذه المفردات أن يقدّر الطالب والمعلم النمو في عمل الطالب ومعرفته (Pepe, 2000).

ويقدم الدوسري (2004) قائمة لمحتوى ملف إنجاز الطالب تشمل (سجلات قصصية وشرائط تسجيل سمعية وكتابة تأملية ومسودات ميدانية ومراجعات وتقويم الأقران ولوحات وأعمال فنية وشراط فيديو ورسوم تخطيطية-صور ورسوم بيانية وموضوعات إنشاء-وتقارير جمعية ومذكرات ولقاءات وحوارات ونواتج أعمال على الكمبيوتر). ويحوي ملف إنجاز الطالب جميع أعماله، حيث تكون هذه الأعمال أدلة تمكن المتخصصين من الحكم على مدى كفاية الطالب هذا الملف وبإشراف المعلم بصورة مستمرة، وتتنوع فيه الأدلة التي يقدمها الطالب.

10. مشروعات الطلبة (Projects)

المشروع عبارة عن عمل أو نشاط يختاره المعلم أو يترك للطلبة حرية اختياره، ويكلف به الطلبة ويكون على علاقة بموضوع الدرس، ويتم إنجازه إما داخل المدرسة أو خارجها، وهذا بقصد تحقيق أهداف تدريسية معينة يضعها المعلم (زيتون، 1999). وعادة ما يمر هذا العمل أو النشاط بمجموعة من المراحل وهي: اختيار المشروع، والتخطيط لتنفيذه، ثم التنفيذ، وأخيراً التقويم. وقد يستغرق إتمامه أياماً أو عدة شهور، ومن الأمثلة على هذه المشروعات:

أ- إجراء بحث ميداني وإعداد تقرير عنه.

ب- إعداد بعض الوسائل التعليمية (نماذج ومجسمات وملصقات).

ج - إجراء تحقيق صحفي في موضوع معين.

د- جمع مواد إخبارية من الصحف والإذاعة والتلفاز حول موضوعات معينة.

هـ- إعداد مجلة حائط في مجال معين.

و - كتابة قصص قصيرة أو طويلة.

ويتم تسجيل درجة الطالب في المشروع في سجل خاص يسمى سجل سير التعلم ويتم من خلاله بيان أخطاء المتعلم –إن وجدت- والأساليب العلاجية لها. ومن مميزاته أنه يعطي للطالب فرصة ليطور حلولاً بديلة، فليس هناك حل واحد صحيح. كما أن المشروع يتطلب من الطالب أن يشارك بفاعلية في العمل الاجتماعي، ويعطي للطالب الفرصة ليقيّم في مجال الإبداع ومهارات التخطيط، وكذلك لتقييم قدرته على دمج المعرفة وتوجيهها، والقدرة على العمل مع الآخرين (أحمد، 2006). كما أنه يسمح للطلبة باستخدام ذكائهم ومضاعفته؛ ليخلقوا إنتاجاً جديداً؛ ويزيد من استخدام الذات لدى الطلبة الذين لم يحصلوا على أي نوع من التقدير على اختبار أو على أي واجبات تقليدية، بالإضافة إلى ذلك؛ فإنه يسمح للطلبة أن يتقاسموا تعلمهم ومنجزاتهم مع طلبة آخرين أو صفوف أخرى أو مع الوالدين أو أعضاء من المجتمع. كما أن المشروع يمكن أن يخلق دافعية لدى الطلبة ويحفزهم، أضف إلى ذلك أنه يسمح للمعلمين أن يختاروا مشاريع من مستويات صعوبة مختلفة لتبرز أساليب التعلم الفردية ومستويات القدرة لدى الطلبة.

11. تقييم الزملاء (Peers assessment)

يقتضي هذا الأسلوب تولي طلبة الصف الواحد تقويم بعضهم بعضاً في بعض جوانب الأداء أو التعلم. ويتصف تقويم الزميل بأنه عملية ديناميكية تفاعلية، يشترك فيها المتعلمون في التقويم والبحث النقدي وصناعة حكم ذو قيمة على نوعية عملية تعلم المتعلمين الآخرين، وتزويد الزملاء بتغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم، فالمتعلمون في التربية البنائية يبنون المعرفة ي من خلال الحوار الاجتماعي والتفاعل مع البيئة. ويستند أسلوب تقويم الزملاء على فكرة أن الطلبة يعايشون بعضهم بعضاً، ومن ثم فهم على دراية بمشاعر بعضهم تجاه الأشياء أو الموضوعات، وعليه فإنه من الممكن جمع بيانات عن تلك الجوانب من الطالب عن طريق تقويم زملائه له (زيتون، 1999). ويعتبر تقويم الزملاء نشاطاً جماعياً يقوم به الطلبة، يسمح لهم بمشاهدة الطرق

المختلفة للتواصل، كما أنه يجعل أحكامهم حول الأشياء أكثر حساسية، وهذه المناقشات الجماعية تفيد المعلم حول تعلم الطلبة. ومن فوائد تقويم الزميل أيضاً أنه يحسن نوعية التعلم ويمنح المتعلمين السلطة، كما أن تقويم الزميل يمكن أن يساعد في التقويم الذاتي من خلال الحكم على أعمال الآخرين (Bostock, 2000).

12. العرض أو الإلقاء (Presentation)

يقصد به أي نشاط يقوم به الطالب في مواجهة المعلم وبقية الطلبة في صفه، بغية إظهار قدرته على أداء مهارة ما وبشكل طبيعي، دون أن يبدو الموقف كأنه اختبار. ومن أمثلة هذه العروض: إلقاء الشعر، والتمثيل، والتدريس، والمناظرة، وتلاوة القرآن الكريم، والتعبير، ويكون تقويم أداء الطلبة بالأدوات ذاتها المستخدمة في تقويم مشروعات الطلبة بعد أن تطور لهذا الغرض (زيتون، 1999). ويشير كوهن (Cohen, 1989) إلى أن هذه العروض مفيدة للطلبة الضعاف كتابياً، والذين يواجهون مشكلات في عملية الكتابة، فهي تبتعد بهم من النشاط الكتابي إلى النشاط الشفهي، كما أنها تزيد من دافعية الطلبة واستمتاعهم بالتعلم، وتساعدهم على استخدام ما يملكون من أفكار عن طريق ما يملكون من كلمات، بالإضافة إلى أنها يمن أن تمارس يومياً داخل الوقت الصفي.

13. التقويم الذاتي (Self Assessment)

وفي هذه العملية يقوّم فيها الطلبة أعمالهم بناء على معايير مقدمة لهم بوساطة المعلم، وهذا مهم جداً لأن الطالب في النهاية هو الذي يتحمل مسؤولية التعلم. ويعرّف غباين (1999) التقويم الذاتي بأنه "عملية تشخيصية وقائية علاجية ذاتية تعطي المتعلم تغذية راجعة فورية عن أدائهم التعليمي وفاعلية تعلمه، وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها داخلياً، ويتم معالجة عناصر الضعف فيه وتعديل سلوكه".

وكلما أصبح الطلبة راشدين احتاجوا إلى أن يطوروا قدراتهم لتقويم أعمالهم الخاصة.

والتقويم الذاتي ينطلق من المبدأ التربوي الذي يقترح أن يعهد إلى المتعلم لأن يقيّم نفسه في المعرفة التي تعلمها أو يتعلمها، مما يزيد ثقته بنفسه، ويحفز دافعيته للانطلاق الخلاق، وزيادة وعيه بالمشكلات التي يواجهها (غباين، 1999). ويمكن تعويد الطالب على ذلك بكتابة تقارير عن نفسه وعن الغرض من نشاطه، والخطة التي يسير عليها في دراسته وفي حياته الخاصة، والمشكلات التي اعترضته والنواحي التي استفاد منها، والدراسة التي قام بها مقدار ميله أو بعده عنها. ويمكن أن يوجه الطالب إلى نفسه الأسئلة المناسبة ويستعين بالإجابة عنها على تقويم نفسه، والتربية الحديثة تدعو إلى التقويم الذاتي في كل مرحلة من مراحل التعليم. وللتقويم الذاتي عدد من الميزات في مجالي التعلم والعليم توجز فيما يلي:

- يشجع القدرات الإدراكية والتقويم الناقد للأهداف التعليمية للمتعلمين.
- يرتقي بالحكم الذاتي للطالب، وصناعة القرار لديه.
- يشجع النجاح والتعلم مدى الحياة.
- ينمي المسؤولية لدى الطلبة لما يملكون.
- يشجع علاقة التعاون بين المعلم والطالب في التعلم والتقويم.
- تشتق فكرته من القيم الديمقراطية، التي تقتضي بأن يتحمل الطلبة مسؤولية العمل نحو أهداف يفهمونها ويعتبرونها جديرة باهتمامهم.
- وسيلة لاكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه، وهذا يؤدي بدوره إلى تعديل سلوكه وإلى السير في الاتجاه الصحيح.
- يجعل الفرد أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين، لأنه بخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطاء وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم.

- يعوّد الطلاب على تفهم دوافع سلوكه، ويساعد على تحسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور لديه بالطمأنينة والثقة بالنفس

- يساعد الطالب على بناء احترام الذات لديه، كما يساعده على أن يرى الإجابات غير الصحيحة يمكن أن تكون قيّمة في عملية الوصول إلى حلول صحيحة (عمران، 2002).

استراتيجيات التسجيل (أدوات التقويم)

يمكن التمييز بين نوعين من أدوات التقويم هما:

- **قوائم التقدير أو الشطب** Check List، ولعمل هذه القوائم يعين المقيّم الموضوع الذي ينبغي أن يوضح موضوع التقويم ويحلله إلى جوانبه الرئيسة، ويدون تحت كل جانب الأمور الفرعية المتصلة به، فيخرج بقائمة طويلة أو قصيرة حسب الموضوع المقيّم، ويحاول بعد ذلك دراسة مدى توافر هذه الأمور أو عدم توافرها لدى الشخص المقيم. فإن كانت موجودة وضعت إلى يمينها إشارة (√) وإن كانت غير موجودة وضع إلى يمنيها إشارة (×) ومن هنا جاءت تسميته قائمة التقدير هذه بقائمة الجرد أو الشطب (عريفج ومصلح، 1999) وهي تقوم على معرفة وجود الشيء أو عدمه أو معرفة وجود صفة أو خاصية أو عدم وجودها، والإجابة عليها تحتمل بعدين اثنين لا ثالث لهما، وقد تكون الإجابة على قائمة التقدير بنعم أو لا (عبيدات، 1988). ويمكن للمعلم أن يستخدم قوائم التقدير لكل طالب، وفي مواقف متعددة من أجل تحقيق الشمولية والموضوعية، ومن خلال ملاحظاته لسلوك كل طالب يستطيع أن يتتبع السلوك شهراً فشهراً لمعرفة إذا ما كان هنالك تغير في سلوك الطالب نحو الأفضل أو الأسوأ، فيعزز الطالب إذا تطور أداؤه نحو الأفضل ويبح عن الأسباب ويعالجها إذا كان التغير نحو الأسوأ. وتتكون قائمة الرصد أو الشطب من: قائمة السلوك، وعمود الشطب.

- سلالم التقدير: وهي أداة مؤلفة من عدة فقرات، كل فقرة تعبر عن سلوك بسيط يخضع إلى التدرج من عدة مستويات، يتم تحديدها مسبقاً بما يتلاءم مع السمة المقاسة والمرحلة العمرية للملاحظ ومصادر الأخطاء المحتملة (عبيدات، 1988). وعند استخدام سلالم التقدير فمن المفترض أن الصفة أو السمة المقاسة لها أكثر من مستوى قد يمتد من (1-15) أو من (1-10) حسب طبيعة الصفة وما يراه المقيّم مناسباً وضرورياً (عبيدات، 1988). وسلالم التقدير تتبع التدرج في الخواص من أعلى إلى أدنى وتكون درجات السلم إما أعداداً متدرجة أو أوصاف متدرجة أو أعداد أوصاف أو خطوط بيانية بما يكفل متابعة أكثر دقة للخاصية، وهي تريح ضمير المقيّم حين تكون الخاصية موجودة ولكن بمقدار (عريفج ومصلح، 1999). ومن أغراض استخدام سلالم التقدير ما يلي:

- تحديد الدرجة التي بلغها الطالب بالنسبة لتحقيق الأهداف المحددة، فبعض المواد الدراسية لا يتم تقييمها إلا بهذه الوسائل.
- تعيين نقاط القوة والضعف لدى الطالب بعد تحليل النتائج على السلالم التقديرية، بما يساعد الطالب على تشخيص صعوباته بنفسه.
- تحديد التقدم الذي أحرزه الطالب في المجال الذي يراد تقدير الطالب فيه.

بيان الاتجاه الذي يجب على الطالب أن يسلكه في سبيل تحسين أدائه وتطويره، وذلك بمساعدة المعلم.

دور المعلم في العملية التقويمية

المعلم من أهم الركائز الأساسية المؤثرة والفاعلة في إنجاح العملية التعليمية والتربوية، فهو الشخص المسؤول عن تنفيذ المنهج من خلال تصميم المواقف التعليمية، وتنظيم بيئة التعلم الفاعلة؛ بهدف تقديم خبرات تعليمية وتربوية متنوعة للمتعلم، فمهما كانت السياسات التعليمية

والتربوية، وجودة المناهج، ووفرة الإمكانات من مبان مدرسية ومعامل وأجهزة ووسائل تعليمية حديثة، فلن تتحقق الأهداف التعليمية والتربوية إلا بالمعلم المتمكن من تخصصه، ومن مهاراته التدريسية. إن المعلم الناجح هو الذي يمتلك كفاءات تدريسية تمكنه من أداء أدواره كمجرب وباحث وصاحب فلسفة ومدير للمواقف التدريسية والتفاعلات الصفية وغير الصفية. ويشير (عدس وآخرون، 2001) أن على المعلم أن يمتلك الكفايات والمهارات التالية حتى يمكنه القيام بعمليات التقويم التي تلزمه بكفاءة واقتدار:

1. المهارة في اختيار أو انتقاء أدوات وإجراءات التقويم التي تلائم القرارات التربوية المختلفة التي يمكن أن يشارك في اتخاذها.
2. المهارة في تطوير أدوات التقييم الملاءمة لاتخاذ القرارات التدريسية.
3. المهارة في تطبيق وتصحيح وتفسير النتائج التي تتمخض عن أدوات وإجراءات التقويم التي طورها أو قام الآخرون بتطويرها أو تبنيها.
4. المهارة في استخدام نتائج التقويم عند اتخاذ القرارات الفردية الخاصة بالطلبة أو تلك الخاصة بالتخطيط للتدريس أو الخاصة بتطوير المنهاج أو المتعلقة بتحسين الأداء العام للطلبة.
5. المهارة في تطوير إجراءات صادقة لإعطاء الدرجات للأفراد بناء على إجراءات تقويمهم.
6. المهارة في نقل نتائج عمليات التقويم للطلبة وأولياء الأمور، وغيرهم من المهتمين بنتائج التقويم.
7. المهارة في معرفة إجراءات التقويم وتجنب الاستخدامات غير السليمة أو غير الأخلاقية لها.

ونظراً للأهمية المرجوه من عمليات القياس والتقويم السليمة في مختلف المجالات الأكاديمية، فقد حرصت المؤسسات البحثية في الخارج على تحديد الكفايات التي يحتاج إليها المعلم في هذا المجال بغض النظر عن طبيعة الموضوع الذي يدرسه، فعلى سبيل المثال، وضع الاتحاد الأمريكي للمعلمين، والمجلس القومي للقياس والتربية ورابطة التربية الوطنية الأمريكية.

ثانياً: الدراسات السابقة

تضمن هذا الجزء الدراسات التي اطلع عليها الباحث حول وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية باستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحوها، ويلاحظ تنوع الدراسات التي تناولت هذا الموضوع. وفيما يأتي استعراض لأهم الدراسات متسلسلة وفق التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم:

هدفت دراسة عبيدو (2009) معرفة أثر ملف الإنجاز في إثارة دافعية طلبة الصف الثامن الأساسي نحو تعلم العلوم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد ملف الإنجاز من قبل كل طالب وطالبة في المجموعة التجريبية وتطوير مقياس لقياس دافعية الطلبة نحو مادة العلوم، وتم توزيع أفراد الدراسة وعددهم (138) طالباً وطالبة إلى مجموعة ضابطة تكونت من شعبتين شعبة للذكور وعددهم (34) وشعبة للإناث وعددهن (33) واستخدم فيها الطريقة الاعتيادية في التقويم، ومجموعة تجريبية تكونت من شعبتين للذكور وعددهم (36) والإناث وعددهن (35) واستخدم فيها ملف الطالب طريقة تقويم مراجعة الذات بملف الطالب. وأظهرت النتائج: وجود أثر لاستخدام ملف الإنجاز في إثارة دافعية طلبة الصف الثامن الأساسي نحو تعلم العلوم. وعدم وجود أثر لاستخدام ملف الإنجاز في إثارة دافعية الطلبة.

كما هدفت دراسة الرشيدي (2008) لمعرفة تصورات معلمي العلوم بدولة الكويت لاستراتيجيات التقويم النوعي. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (45) فقرة لقياس تصورات المعلمين وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (120) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين لاستراتيجيات التقويم النوعي كانت مرتفعة. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين لاستراتيجيات التقويم النوعي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى علاونة (2007) دراسة هدفت تقصي درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها. تكونت

عينة الدراسة (16) معلماً ومعلمة ممن يدرسون العلوم للصف الثامن الأساسي في لوائي الطيبة والوسطية التابعين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثالثة. ولأغراض الدراسة تم بناء أداتين وهما نموذج ملاحظة ممارسة معلمي العلوم للتقويم البديل لملفات أعمال طلبتهم، ونموذج ملاحظة ممارسات معلمي العلوم للتقويم البديل القائم على الأداء، وتم استطلاع الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في ممارستهم لأساليب التقويم البديل من خلال سؤال مفتوح. وأظهرت النتائج أن ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي كانت بدرجة متوسطة. وأن أكثر أساليب التقويم ممارسة كانت في ملف إنجاز الطالب. وكانت الصعوبات التي واجهت المعلمين في ممارسة أساليب التقويم البديل متنوعة ومنها: العدد الكبير من الطلبة في الغرفة الصفية الواحدة، والنصاب العالي للمعلم، وعدم وجود أدلة إرشادية لغايات التقويم البديل، والمنهاج الطويل وضيق الوقت. وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأعلى (أعلى من بكالوريوس). بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى أبو علي (2006) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن وفي اتجاهاتهم نحو العلوم. وطور الباحث طريقة تعليمية قائمة على التقويم الحقيقي، واختبار لمهارات التفكير العليا، ومقياساً للاتجاهات نحو العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي موزعين في شعبتين، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلبة في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير العليا ومقياس الاتجاهات نحو العلوم ولصالح المجموعة التجريبية.

وعدم وجود فروق بين متوسطي أداء الطلبة في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير العليا ومقياس الاتجاهات نحو العلوم يعزى لمستوى تحصيل الطالب في العلوم، أو التفاعل بين مستوى التحصيل في العلوم وطريقة التدريس.

وأجرى تالزما (Talsma,2005) دراسة هدفت إلى فحص الأعمال التي ينتجها طلبة الصف التاسع في منهاج العلوم المستند على مشروع مدته (18) أسبوعاً، وضم المنهاج مباحث (الأحياء، والكيمياء، وعلوم الأرض) ولها جميعها في فهم علم البيئة. وتمثلت نتاجات الطلبة في أعمال كتابية متمثلة بمقالات وتقارير إضافية لنماذج محوسبة، واستخدمت هذه الأدوات للكشف عن مدى إسهام هذه الأعمال في تطور فهمهم لعلم البيئة، واستخدم الباحث معايير التربية العلمية كوسائل لتقويم ذلك الفهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن فهم الطلبة لمفاهيم ذات صلة بعلم البيئة كان في البداية عبارة عن أجزاء متناثرة وغير مترابطة من المعرفة، إلا أن انخراطهم في المنهاج المستند إلى الموضوعات المعرفية المتداخلة طور من معارفهم وبالتالي فهمهم المرتبط بكل من عمق المفهوم وكذلك دراسة أكبر عدد من المفاهيم. كما تطورت لدى الطلبة المفاهيم المرتبطة بالأنظمة الأرضية وفهم العلاقات بينها.

وأجرى الدوسري (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين. وتكونت عينة الدراسة من (600) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات مكونة من (36) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور، هي ممارسات المعلم في التقويم الصفي، والأدوات التي يستخدمها المعلم في التقويم الصفي، والمستويات المعرفية التي يقيسها التقويم الصفي للمعلم. واستخدم الباحث استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة ضمن ثلاثة محاور. ودلت نتائج البحث أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير

في تقدير درجة طلبتهم في المادة الدراسية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفي.

وأجرت الشبول (2004) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل العلمي والتقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في الأردن. واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (40) فقرة، واستبانة المهارات الاجتماعية والتي تكونت من (32) فقرة، واستبانة التقييم الذاتي والتي تكونت من (53) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من معلمين ممن يدرسون مادة العلوم العامة لطلاب الصف السابع الأساسي، ومن (117) طالباً وطالبة موزعين على شعبتي ذكور وإناث. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أكسب الطلبة التعلم والفهم للمادة العلمية، وأكسب الطلبة مهارات التقييم الذاتي والتعلم الذاتي، وحسن علاقات الطلبة بعضهم ببعض، وبمعلميهم وبأولياء الأمور، وأكسب الطلبة مهارات البحث والتقصي وزاد من ثقتهم بأنفسهم، وزاد اهتمام الطلبة بحقائبهم وتنظيمها وترتيبها، ولم تظهر النتائج وجود أثر لاستخدام الحقيبة التعليمية على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

وأجرت فيث وباتريسا وتود (Faith, Patricia & Todd ,2004) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام طرق تقويم مختلفة بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس. حيث تمثلت الدراسة ببحث إجرائي تناول اختبار تفاعل الطلبة مع نماذج للتقويم الحقيقي غير التقليدي. وتكونت عينة الدراسة من (79) طالباً من طلاب الصف التاسع يدرسون موضوع في مادة علم الأرض بواسطة مدرسهم نفسه في المدارس الثانوية بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية. وأكدت نتائج الدراسة تفضيل الطلبة لطرق التقويم الحقيقي المتبعة في دراسة موضوع في علم الأرض وذلك بالمقارنة مع طرق التقويم التقليدية مبررين ذلك بأن وسائل التقويم الحقيقي مكنت الطلبة من

وضع الفرضيات إضافة إلى أنها أتاحت لهم العمل ضمن مجموعات مما ساهم في تنمية روح الاستقلالية، وزاد من انسجامهم.

وأجرى كيزلي (Caseley,2004) دراسة نوعية هدفت إلى تقصي اتجاهات معلمي المدارس المتوسطة بولاية كولومبيا الأمريكية ومعتقداتهم ووعيهم حول التعليم بشكل عام والتقويم الحقيقي بشكل خاص. وتكونت عينة الدراسة من (197) معلماً ومعلمة، وتم توزيع أداة الدراسة والبالغ عدد فقراتها (41) فقرة عليهم جميعاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة متوسطة من اتجاهات المعلمين في المدارس المتوسطة نحو استخدام التقويم الحقيقي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

كما قام كل من أولينا وسوليفن (Olina and Sullivan ,2002) بدراسة بعنوان " تأثيرات تقويم المعلم وتقويم الطالب على أداء الطالب "، وهدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثيرات تقويم المعلم وتقويم الطلاب الذاتي على أداء الطالب واتجاهاته، وكان عدد الطلبة الذين خضعوا للدراسة (189) طالباً من مدرسة ثانوية في لاتفيان Latvian وستة معلمين، وقد كلف كل معلم أن يختار واحد من ثلاثة طرق للمعالجة: بدون تقويم، أو تقويم المعلم، أو التقويم الذاتي بالإضافة إلى تقويم المعلم. وأكملت المجموعات الثلاث برنامجاً تعليمياً من اثني عشر درساً، بخصوص كيف تُبني تجارب وكيف تُنتج تقارير البحث. وقد استقبلت مجموعة تقويم المعلم، تقويماً من المعلم على تقاريرهم البحثية الأولية، أما مجموعة التقويم الذاتي بالإضافة إلى تقويم المعلم قيّموا تقاريرهم واستقبلوا تقويم معلمهم عليها أيضاً، أما بالنسبة لمجموعة " بدون تقويم " فقد استقبلت تعليمات تقويم غير رسمية. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة في مجموعة تقويم المعلم ومجموعة التقويم الذاتي بالإضافة لتقويم المعلم، حصلوا على معدلات عالية على مشاريعهم النهائية، كما أظهرت النتائج أن الطلبة في مجموعة " بدون تقويم " كان لديهم اتجاهات مرغوب فيها أكثر من المجموعتين

الأخريين نحو البرنامج، ومع ذلك فأن الطلبة في مجموعة التقويم الذاتي بالإضافة إلى تقويم المعلم كان لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم على تبني مشاريع بحثية مستقبلية وبشكل مستقل.

وفي دراسة أجرتها كلبيرتسون (Culbertson, 2000) في جامعة أنديانا تهدف لمعرفة مدى استخدام معلمي الصف الأول الأساسي للتقويم البديل ومواقفهم تجاهه، وأيضاً لفحص العلاقة بين معرفة واستخدام ومواقف المعلمين تجاه التقييم البديل وكذلك معرفة وتحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر على معرفة ومواقف واستخدام معلمي الصف الأول الأساسي البديل. تكونت عينة الدراسة من (159) معلماً ومعلمة. جمعت البيانات الكمية والنوعية من خلال إجابة المعلمين على أسئلة استبانة تتعلق بعاداتهم المهنية والمدرسية، والفرص المتاحة لهم لأغراض التطوير المهني، ومعرفتهم بأساليب التقييم البديلة، واتجاهاتهم نحوها، وممارستهم لها. كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة معلمي الصف الأول للتقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامه كانت عالية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديل واتجاهاتهم نحوه.

وأجرى مدلل (2000) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التقييم المتبعة من قبل معلمي الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية والوكالة في محافظتي طولكرم وقلقيلية بفلسطين ومعرفة مدى ممارستهم التعليمية. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (74) معلماً ومعلمة، واعتمد الباحث في دراسته استبانة مكونة من أربعة مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن أكثر الأساليب استخداماً من قبل المعلمين هي الاختبارات الكتابية وتلتها التقارير، وأن أكثر أنواع الأسئلة الكتابية شيوعاً هي أسئلة الصواب والخطأ وتلتها أسئلة التوفيق بين عمودين وأقلها استخداماً الأسئلة المقالية، وأن الممارسة الأكثر استخداماً من قبل معلمي الأحياء تتعلق بالتخطيط للاختبار، وتتعلق بالسؤال عن معلومات لم يركز عليها المعلمون، ووضع أسئلة سهلة لضمان نجاح الطلبة.

وهدفت دراسة بيب (Pepe, 2000) إلى تحديد أساليب التقويم التي يستخدمها معلمي المدارس الحكومية في مدينة نيويورك عند تقويمهم لأداء الطلبة، جمعت البيانات من خلال استبانة احتوت على (35) فقرة، ووزعت على عينة من المدرسين شملت (575) مدرساً اختيروا بالطريقة العشوائية، وبعد تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) أظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة عند تقويمهم لأداء الطلبة كانت منخفضة، ولم تظهر النتائج فروق في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

أما دراسة نيكلسون (Nicholson, 2000) هدفت إلى معرفة النتائج السلبية والإيجابية الناتجة عن استخدام منهاج مبني على التقييم الحقيقي ((Work Sampling Sistem (WSS)). تكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الثالث الأساسي في مدارس مقاطعة بتسبورج الحكومية، وأهالي الطلبة. جمعت البيانات باستخدام المقابلات مع المعلمين، واستبانة وزعت على كل من المعلمين والأهالي. كما جمعت بيانات حول إيجابيات وسلبيات تطبيق التقييم الحقيقي من خمسة معلمين مطبقين للبرنامج، وقورنت مع النواتج المتوقعة من قبل كل من: مؤيدين التقييم، والمؤلفين للمنهاج، وبانوا البرنامج التقييم المطبق. لاختبار أسئلة الدراسة طبق الباحث الإحصاء الوصفي على البيانات المجموعة، وأظهرت النتائج وجود إيجابيات وسلبيات لكل من المعلم، والآباء، والطلاب ناتجة عن تطبيق منهاج (WSS). والمخرجات الإيجابية تتضمن تحسن معرفة المعلمين بالطلاب، وملاحظتهم لجميع الطلاب في جميع المستويات التحصيلية، تحسن قدرتهم في اتخاذ قرارات توجه التدريس، وطرقهم في التنظيم، وتفسيرهم المهني. وأقر المعلمون التحسن في تعلم الطلاب ورؤية الطلاب لأنفسهم كمتعلمين. أما السلبيات فكانت العبء الإضافي على المعلم، وصعوبة استيعاب الأهل للنظام التقويمي الحقيقي المستخدم، ونقد المعلمين لقوائم الرصد الخاصة بمنهاج (WSS).

أما دراسة ويفر (weaver,1999) والتي أجريت في إحدى المدارس الثانوية على طلبة يدرسون مبحثي العلوم والرياضيات، فقد ركزت الدراسة على ثلاثة معلمين و(12) طالباً وعلى البحث في الكيفية التي يعرف فيها المعلمون سجلات الأداء وكيف يطبقونها في صفوفهم، بالإضافة إلى الكيفية التي يتصور فيها المعلمون والطلبة استخدامات وقيمة هذه العملية. واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلات الفردية وتحليل الوثائق والملاحظات الصفية والملاحظات الميدانية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة والمعلمين ينظرون إلى سجلات الأداء كأدوات فاعلة

أما دراسة برين (breen, 1998) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى إمكانية استخدام المنجزات التي يحققها الطلبة في المرحلة الثانوية عند استخدامهم لمشاريع طويلة المدى كوسيلة للتقويم الحقيقي في مادة العلوم. واشتملت منجزات الطلبة ما يتعلق بفهمهم للمحتوى وقياس العمليات التي ينخرط فيها الطلبة خلال المشاريع التي يقومون بها. واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها وللإجابة عن أسئلتها عدة أساليب منها: الاختبارات، وتطبيق الخرائط المفاهيمية، وقام المعلمون بتصوير حصص فيديو وأجريت مقابلات مع الطلبة. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: إن المخرجات لا تكون مرتبطة بنتائج الطلبة على الاختبارات أو على أدائهم في الخرائط المفاهيمية، في حين وجد ارتباط بين أداء الطالب على الاختبار والخارطة المفاهيمية. وبينت نتائج الدراسة أن فهم المحتوى يعد ضرورياً إلا أنه غير كاف للنجاح في المنجزات والمخرجات.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة العربية منها أو الأجنبية تنوع الدراسات التي أجريت لمعرفة درجة وعي معلمي العلوم بالتحديد باستراتيجيات التقويم البديل، ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة تفاوت موضوعاتها وفاعليتها.

فبعضها تناول فاعلية بعض طرق التقويم غير التقليدية كالحقائب التعليمية في تحصيل الطلبة كدراسة الشبول (2004)، وبعضها تناول فاعلية الطرق التعليمية المستندة إلى التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير كدراسة أبو علي (2006)، تناول التقويم الحقيقي من حيث الأهمية والفاعلية بشكل عام كدراسة فيث وباتريسا وتود (Faith & Patricia & Todd,2004)، أما بعضها الآخر فبحث في اتجاهات المعلمين ومعتقداتهم ووعيهم بالتقويم الحقيقي كدراسة كيزلي (Caseley,2004).

أما الدراسات التي تناولت التقويم الحقيقي في مادة العلوم بمختلف المراحل الدراسية فمنها: الشبول (2004)، وأبو علي (2006)، وفيث وتود (Faith & Todd,2004)، وكيزلي (Caseley,2004).

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتناولها وعي معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية. ويمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين أنفسهم وذلك باتخاذ أساليب وإجراءات تدريسية وتقويمية نوعية تزيد من مستوى أداء طلبة الصفوف المرحلة الإبتدائية، ويستفيد منها المسؤولون في وزارة التربية والتعليم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية، وتناول الباحث وصفاً لطريقة اختيار أفراد الدراسة وأدوات الدراسة وكيفية تنظيمها وتطويرها، والتأكد من صدق الأدوات وثباتها.

منهجية البحث

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي لتحقيق أغراض هذه الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

أفراد الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية للعام المدرسي 2012/2011، ويلغ عددهم (107) معلم ومعلمة. حيث تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد الدراسة وذلك لصغر حجم العينة، حيث قام الباحث بتوزيع أداتي الدراسة عليهم جميعاً، والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة في ضوء متغيراتها.

الجدول 1. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد
الجنس	ذكر	57
	أنثى	50
	المجموع	107
المؤهل العلمي	بكالوريوس	76
	دراسات عليا	31
	المجموع	107
المجموع الكلي		**107**

أداتا الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير استبانتين كان الغرض من الاستبانة الأولى: قياس وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية، في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل. أما الاستبانة الثانية فتقيس اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية. وتم إعداد الاستبانتين من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي ذو العلاقة والاستفادة من آراء المتخصصين في هذا المجال وبعض الدراسات التي اطلع عليها الباحث أثناء مراجعته للأدب النظري المتعلق بالتقويم التربوي ومنها دراسة عبيدو (2009)، والرشيدي (2008)، والعلاونة (2007).

وتكونت أداة الدراسة الأولى من جزأين: الجزء الأول: ويتضمن معلومات عامة عن عينة الدراسة، في ضوء المتغيرات الآتية (الجنس، المؤهل العلمي). أما الجزء الثاني: فاشتمل على الفقرات الرئيسة لموضوع التقويم البديل وتضمنت الاستبانة بصورتها الأولية (43) فقرة تغطي موضوع الدراسة. وتكونت أداة الدراسة الثانية من مجموعة فقرات بلغ عددها (25) فقرة تقيس اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية.

وقد تم تدريج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمس مستويات هي: كبيرة جداً (5 درجات)، كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، متدنية (2 درجتان)، ومتدنية جداً (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم درجة وعي معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1 -5 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 = 1 -5 وعليه تكون المستويات كالآتي: درجة منخفضة من الوعي من (1 -2.33)، ودرجة متوسطة من الوعي من (2.34- 3.67)، ودرجة عالية من الوعي من (3.68 -5).

ولتحديد مستوى الاتجاه للمعلمين تم اعتبار المتوسط الحسابي الكلي (3.26) كنقطة حياد للاتجاه وبذلك تم اعتماد المعايير التالية للحكم على اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التقويم البديل في الغرفة الصفية وهي: اتجاه سلبي (أقل من 3.26)، واتجاه إيجابي (أكثر من 3.26) وبذلك تكون اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية كما هو موضح في الجدول (2).

جدول 2. اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية

مستوى الاتجاه	العدد	النسبة المئوية
سلبي (أقل من 3.26)	48	%45
إيجابي (أكثر من 3.26)	59	%55
المجموع	107	%100

صدق أداتي الدراسة

للتأكد من الصدق الظاهري للأداتين قام الباحث بعرضها بصورتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج والتدريس، والقياس والتقويم التربوي في جامعة اليرموك. بالإضافة إلى مجموعة من المختصين التربويين في وزارة التربية والتعليم السعودية والملحق (1) يبين أسماء المحكمين، وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرات من حيث صلاحية الفقرات وانتماؤها للموضوع المراد قياسه، واقتراح أي تعديلات يرونها، وقد أجريت التعديلات بناءً على آراء المحكمين. وبعد استرجاع الاستبانات ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها، وتم تعديل بعضها وحذف الآخر، وتكونت الأداة الأولى بصورتها النهائية من (32) فقرة، وتكونت الأداة الثانية بصورتها النهائية من (23) والملحق (2) يبين ذلك.

ثبات الأداتين

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث قام الباحث بتوزيع الأداة على (20) معلما ومعلمة من عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة الدراسة (0.91). وقد أشارت قيم معامل الارتباط إلى أن الاداتين تتمتعان بدرجة ثبات عالية.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بإتباع الإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة:

- إعداد أداتي الدراسة والمتمثلة باستبانتي وعي المعلمين باستراتيجيات التقويم البديل، واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية. وتم التأكد من صدق أداتي الدراسة بعرضها على المحكمين المختصين ومن ثباتهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك يخاطب الجهات المسؤولة في السعودية. ومن ثم الحصول على تصريح رسمي من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية يخاطب المدارس بتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداتي الدراسة والملحق (3) يبين تلك المراسلات.
- تحديد مجتمع الدراسة وهم معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الإبتدائية في محافظة القريات.
- قام الباحث بتوزيع استبانتي الدراسة شخصياً على مدارس عينة الدراسة، وتمت عملية متابعة أداتي الدراسة من خلال إجراء الاتصالات الميدانية بمديري المدارس بالميدان.

- جمع البيانات وإدخالها إلى الحاسوب وتحليلها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

متغيرات الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تسعى إلى قياس وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية، فإن متغيراتها هي:

أولاً: المتغير المستقل

- المؤهل العلمي: وله مستويان: (بكالوريوس علوم، دراسات عليا).
- الجنس: (ذكر، أنثى).

ثانياً: المتغير التابع

- تقديرات معلمي العلوم لدرجة وعيهم باستراتيجيات التقويم البديل من خلال أداة الدراسة الخاصة باستراتيجيات التقويم البديل.
- استجابات معلمي العلوم على مقياس الاتجاهات نحو استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية على النحو الآتي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة. وفي إجابة الباحث على أسئلة الدراسة الثاني والرابع والمتعلق بالكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (الجنس، والمؤهل العلمي) فتم إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه المتغيرات، ولأجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات

حسب متغيرات الدراسة فتم استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق في هذه المتوسطات. وللإجابة عن السؤال الخامس فتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجة وعي معلمي المعلمين باستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى معرفة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية، وذلك في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية ، وفيما يلي نتائج الدراسة حسب أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، على كل فقرة من فقرات الاستبانة، كما حددت الرتب، ودرجة الوعي، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة والدرجة لفقرات درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية باستراتيجيات التقويم البديل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الوعي
6	يستخدم ملف الإنجاز في تقييم مهارات الطلبة في مادة العلوم	4.64	.50	1	مرتفعة
11	يستفاد من ملف الانجاز كأحد المؤشرات لتقويم الطالب	4.48	.52	2	مرتفعة
29	توظف الواجبات المدرسية في تقويم أداء الطلبة في مادة العلوم	4.37	.72	3	مرتفعة
1	استخدام الملاحظة يساعد في تقييم أنشطة الطلبة أثناء التدريس	4.36	.66	4	مرتفعة
9	يساعد ملف الإنجاز في تشخيص صعوبات التعلم	4.35	.73	5	مرتفعة
4	توظف سلالم التقدير في تقويم كتابات الطلبة	4.28	.77	6	مرتفعة
27	تستخدم الاختبارات القصيرة في تقييم مادة العلوم	4.28	.62	7	مرتفعة
7	يوظف ملف الإنجاز في التفكير الناقد لدى الطلبة	4.26	.61	8	مرتفعة
10	يستفيد ولي الأمر من ملف الإنجاز للإطلاع على المعلومات الخاصة بأداء ابنه	4.25	.71	9	مرتفعة
2	استخدام التحاور بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم يساعد في تقييم تعلم الطلبة	4.15	.83	10	مرتفعة
8	ينمي ملف الإنجاز تحمل المسؤولية لدى الطلبة	4.11	.79	11	مرتفعة

28	توظف استراتيجيه الورقة والقلم في الاختبارات المقالية والاختبارات ذات الإجابة القصيرة في مبحث العلوم	4.11	.80	12	مرتفعة
5	تستخدم بطاقة الطالب المجمعة لتدوين الملاحظات عن تعلم الطلبة	4.10	.88	13	مرتفعة
3	تعد قوائم الشطب من أدوات التقويم البديل	4.08	.89	14	مرتفعة
31	يتم متابعة أحوال الطلبة وتسجيل ما يفعله الطالب والحالة التي تمت عندها الملاحظة في تقييم مادة العلوم	3.88	.93	15	مرتفعة
23	يسمح بتعدد الأدوار أثناء تقييم مادة العلوم	3.86	.72	16	مرتفعة
20	يسمح للطلبة بتقويم أداء بعضهم في بعض الأعمال الكتابية أثناء قيامهم بالتجارب العملية	3.84	.912	17	مرتفعة
21	يوظف التقويم المعتمد على الأداء من خلال إجراء الطلبة للعروض التوضيحية	3.83	.78	18	مرتفعة
22	يوظف لعب الأدوار والمناقشة والحديث كأسلوب تقويم معتمد على الأداء في العلوم	3.83	.94	19	مرتفعة
18	يستخدم التقويم الذاتي من خلال السماح للطالب بكتابة تقارير عن نفسه	3.81	.98	20	مرتفعة
19	يوظف التقويم الذاتي للطلبة من خلال توظيف المؤتمرات الكتابية ومقابلات الطالب مع معلم العلوم	3.79	.98	21	مرتفعة
32	يستخدم سلم التقدير اللفظي في تقييم مادة العلوم لبيان مستوى أداء الطالب وسلوكاته	3.78	1.00	22	مرتفعة
30	يفعل العمل التعاوني في تقييم مادة العلوم	3.72	.90	23	مرتفعة
16	توظف مشروعات الطلبة المرتبطة بحياتهم لعرضها شفوياً لتقييم مادة العلوم	3.72	.83	24	مرتفعة
17	يكلف الطلبة بمشروعات جماعية لتقييم تعلمهم	3.62	.99	25	متوسطة
24	توظف مهارات الاتصال من خلال إجراء الطلبة للمؤتمرات والمقابلات العلمية	2.49	1.06	26	متوسطة
12	يستفاد من مشروعات الطلبة في إعداد الطلبة للتقارير وتقييمهم في مادة العلوم	2.39	.96	27	متوسطة
14	تستخدم مشروعات الطلبة في إعداد مجلات الحائط لتقييم أداءهم في مادة العلوم	2.32	.99	28	منخفضة
15	استخدام مشروعات الطلبة في إجراء الطلبة للبحوث الميدانية وتقييمهم في مادة العلوم مهم في العملية التعليمية	2.10	1.12	29	منخفضة
26	تستخدم المناظرة بين الطلبة كتوظيف لأسلوب العرض في مبحث العلوم	2.10	.99	30	منخفضة
13	يوظف أسلوب المشروعات في تقييم الطلبة لبعض الوسائل التعليمية كالنماذج والصور	2.32	.99	31	منخفضة
25	يوظف سجل وصف سير تعلم العلوم من خلال تعبئة الطالب لنموذج سير التعلم الخاص بالنشاطات الموكلة له	1.96	.72	32	منخفضة
الدرجة الكلية		3.61	0.66		متوسطة

يظهر من الجدول (3) أن وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية لاستراتيجيات التقويم البديل تراوحت بين (1.96– 4.64)، وبلغت الدرجة الكلية لمتوسطات فقرات وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية لاستراتيجيات التقويم البديل (3.61) وبانحراف معياري (0.66) وبدرجة وعي متوسطة وفقاً للمعيار المعتمد في الدراسة. كما يوضح الجدول أن هناك (24) فقرة من أصل (32) قد كانت درجة الوعي فيها بدرجة مرتفعة، وهذه الفقرات تمثل ما نسبته (75%) من عدد الفقرات الكلي. كما يوضح الجدول أن هناك (3) فقرات فقط حصلت على درجة وعي متوسطة، وهذه الفقرات تمثل ما نسبته (9%) تقريباً من عدد الفقرات الكلي. في حين يظهر الجدول أن (5) فقرات حصلت على درجة وعي منخفضة، وهذه الفقرات تمثل ما نسبته (16%) تقريباً من عدد الفقرات الكلي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل تختلف درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل باختلاف الجنس والمؤهل العلمي؟

أ- متغير الجنس

وللإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية باستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في ضوء متغير الجنس، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة وعي معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وفقاً لمستويات متغير الجنس

متغير الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة الإحصائية
ذكر	3.36	0.421	2.45	0.017
أنثى	3.12	0.524		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (4) إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في فقرات أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة الإحصائي (ت) (2.45) وهي دالة عند مستوى (0.05)، ولصالح المعلمين الذكور بدلالة المتوسط الحسابي (3.36).

ب - متغير المؤهل العلمي

وللإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بوجود فرق ذو دلالة إحصائية في وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية باستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس) فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في ضوء متغير المؤهل العلمي والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة وعي معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وفقاً لمستويات متغير المؤهل العلمي

متغير المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	3.44	0.327	3.67	0.001
أعلى من بكالوريوس	3.12	0.537		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (5) إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في فقرات أداة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة الإحصائي (ت) (3.67) وهي دالة عند مستوى (0.05)، ولصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس بدلالة المتوسط الحسابي (3.44).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: ما مستوى اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام إستراتيجيات التقويم البديل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل فقرة من فقرات الاستبانة، كما حددت الرتب ودرجة الاتجاهات، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة والدرجة لفقرات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاتجاهات
4	أعتقد أن التقويم البديل يهتم بمهارات الطلبة الأدائية	4.65	.49	1	مرتفعة
7	يزيد التقويم البديل من دافعية الطلبة للتعلم	4.35	.73	2	مرتفعة
5	يهتم التقويم البديل باتجاهات الطلبة	4.25	.61	3	مرتفعة
8	رى أن التقويم البديل يؤثر في تحصيل الطلبة في مادة العلوم بشكل إيجابي	4.25	.71	4	مرتفعة
6	ينمي التقويم البديل مهارات التفكير العليا	4.10	.80	5	مرتفعة
9	أوظف التقويم البديل في المواقف الصفية	4.07	.98	6	مرتفعة
14	أعتقد أن التقويم البديل يزيد من فرص مشاركة الطلبة في عملية التخطيط لتقويم المواقف التعليمية	3.91	.98	7	مرتفعة
13	أستطيع تحديد أداة التقويم البديل المناسبة للموقف الصفي	3.71	.96	8	مرتفعة
17	أرى أن التقويم البديل يعزز مفاهيم التعلم الإنساني	3.68	1.0	9	مرتفعة
15	يساعد التقويم البديل في توفير بيئة صفية جاذبة	3.64	1.24	10	متوسطة
16	أرى أن التقويم البديل يساعد في ملاحظة الأنشطة الجماعية للطلبة	3.58	1.0	11	متوسطة
1	أفضل استخدام التقويم البديل أكثر من التقويم التقليدي	3.53	1.14	12	متوسطة
2	أعتقد أن التقويم البديل يزيد من التكامل بين التقويم والتدريس	3.51	1.11	13	متوسطة
3	أشجع الطلبة على المشاركة بوضع أدوات التقويم البديل	3.45	1.07	14	متوسطة
10	أعتقد أن التقويم البديل يجعل الطالب أكثر اعتماداً على غيره	2.42	.95	15	متوسطة
20	يشجع التقويم البديل الاستقلالية الذاتية للطلبة	2.40	.96	16	متوسطة
19	أعتقد أن استخدام التقويم البديل يساعد في تغيير مفهوم التحصيل	2.39	1.07	17	متوسطة
23	يهتم التقويم البديل بالقدرات المعرفية للطلبة	2.38	1.08	18	متوسطة
18	أعتقد أن التقويم البديل يساعد في توسيع مفهوم الذكاء	2.28	1.02	19	منخفضة
22	يركز التقويم البديل على مهارات التفكير الدنيا	2.26	1.02	20	منخفضة
11	أرى أن التقويم البديل لا يساعد في تحديد نقاط ضعف الطلبة في العلوم	2.24	1.02	21	منخفضة
12	أعتقد أن التقويم البديل يحتاج إلى عدد حصص أكبر من المعتاد لتوظيفه	2.16	.70	22	منخفضة
21	أرى أن التقويم البديل يفصل عملية التعلم عن ناتج التعلم	2.14	.68	23	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.26	0.71		متوسطة

يظهر من الجدول (6) أن مستوى اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل كان إيجابياً وتراوحت مستوى الاتجاهات بين (2.14– 4.65)، وبلغت الدرجة الكلية لمتوسطات فقرات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل (3.26) وبانحراف معياري (0.71) وبمستوى اتجاه متوسط وفقاً للمعيار المعتمد في الدراسة.

ويظهر الجدول أن (9) فقرات من أصل (23) قد كانت اتجاهات المعلمين فيها مرتفعة، وهذه الفقرات تمثل ما نسبته (39%) تقريباً من عدد الفقرات الكلي. كما يوضح الجدول أن هناك (9) فقرات كانت اتجاهات المعلمين فيها متوسطة، وتمثل ما نسبته (39%) تقريباً من عدد الفقرات الكلي. في حين يظهر الجدول أن (5) فقرات فقط كانت اتجاهات المعلمين فيها منخفضة، وهذه الفقرات تمثل ما نسبته (22%) تقريباً من عدد الفقرات الكلي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: هل تختلف اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام إستراتيجيات التقويم البديل باختلاف الجنس والمؤهل العلمي؟

أ- متغير الجنس

وللإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في ضوء متغير الجنس والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لاتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل وفقاً لمستويات متغير الجنس

متغير الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة الإحصائية
ذكر	2.27	0.667	7.26	0.018
أنثى	2.39	0.929		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فقرات أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة الإحصائي (ت) (7.26) وهي دالة عند مستوى (0.05)، ولصالح المعلمات الإناث بدلالة المتوسط الحسابي (2.39).

ب - متغير المؤهل العلمي:

وللإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس)، فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في ضوء متغير المؤهل العلمي والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لاتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل وفقاً لمستويات متغير المؤهل العلمي

متغير المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	2.25	0.393	1.06	0.304
أعلى من بكالوريوس	2.37	0.811		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فقرات أداة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة الإحصائي (ت) (1.06) وهي ليست دالة عند مستوى (0.05).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء أفراد عينة الدراسة على وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجية التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية والجدول (9) يبين ذلك.

جدول 9. معامل ارتباط بيرسون بين أداء أفراد عينة الدراسة على أداة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجية التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	معامل الانحدار	ثابت الانحدار	قيمة ف	الدلالة
0.578	0.334	0.730	2.083	85.737	0.000

يتبين من الجدول (9) أن وعي معلمي العلوم باستراتيجيات التقويم البديل يفسر ما نسبته (0.334) من الاتجاهات نحو استخدام التقويم البديل في الغرفة الصفية، أي هنالك علاقة ايجابية ارتباطيه بين وعي معلمي العلوم الاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب تسلسل أسئلة الدراسة، كما يلي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل؟

بينت نتائج الدراسة المبنية في الجدول (3) أن الدرجة الكلية لتقديرات المعلمين لوعيهم باستراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة.

ويعزو الباحث درجة الوعي المتوسطة إلى عدم اطلاع المعلمين والمعلمات على أساليب التقويم البديل، وقد يرجع السبب إلى عدم التحاق المعلمين بدورات تدريبية كافية تبين لهم هذا النوع من التقويم حيث تعد أساليب التقويم البديل من الأساليب الحديثة والتي تتطلب جهود كبيرة من المعلم لممارستها واستخدامها لذلك نادراً ما تجد معلم أو معلمة يعرف عنه الكثير، حيث لاحظ الباحث من خلال عمله كمعلم لمادة العلوم أن بعض المعلمين يعزفون عن تعلمه خاصة عندما يعرفون أن هذا النوع من التقويم يتطلب المتابعة الحثيثة من قبل المعلم لمعرفة مستويات تقدم الطلبة كما يتطلب منه إعداد أوراق عمل والأنشطة مثل المشروعات طويلة الأمد والمقابلات والاستبانات والبطاقات المجمعة وغيرها من الأساليب التي يتصور المعلم أنها ستكون عبئاً إضافياً بالإضافة إلى أعباء التدريس العديدة.

ويعزو الباحث الأسباب أيضاً لضعف الدور الإشرافي للمشرفين التربويين في مادة العلوم، حيث أن عدد الزيارات الإشرافية لمعلمي العلوم في المدارس الإبتدائية غير كافية مما لا يساعد في تبني معلمي العلوم لأدبيات التقويم البديل، فمن خلال عمل الباحث كمعلم فإنه يؤكد أن عدد

الزيارات الإشرافية لا تتجاوز الزيارتين في العام الدراسي، وتتصف هذه الزيارات بضعف فاعليتها حيث لا تتعدى حدود الروتين.

ويرى الباحث أن السبب يعود أيضاً لتفاوت فهم المعلمين لطبيعة الإستراتيجيات الخاصة بالتقويم البديل وأهدافه وطرائقه، حيث أظهر معظم المعلمين الذين قابلهم الباحث أثناء توزيع وتطبيق أدوات الدراسة تفاوتاً في فهمهم لهذه الإستراتيجيات، وبالتالي فإن فهمهم لها لا يؤدي إلى التميز في المحتوى الذي يقدمه المعلم والتخطيط في أساليب التدريس المناسبة وإستراتيجيات التقويم أيضاً.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة علاونة (2007) والتي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل كانت متوسطة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الرشيدي (2008) والتي أكدت وجود مرتفعة من تصورات معلمي العلوم بدولة الكويت لاستراتيجيات التقويم النوعي.

كما وتختلف عن نتائج دراسة كل من كلبيرتسون (Culbertson, 2000) والتي أظهرت نتائجه درجة استخدام عالية لدى معلمي الصف الأول للتقويم البديل. وبيب (Pepe, 2000) والتي أظهرت نتائجه وجود درجة استخدام منخفضة لأساليب التقويم البديل.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني ونصه: هل تختلف درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل باختلاف الجنس والمؤهل العلمي؟

أ - متغير الجنس

أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لفقرات درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية باستراتيجيات

التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس (الجدول 4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات على جميع الفقرات تعزى لمتغير للجنس لصالح المعلمين الذكور.

وربما يعزى السبب إلى أن المعلمين الذكور يملكون وعياً أكثر للمبادئ والأسس التنظيمية لتنفيذ استراتيجيات التقويم البديل من حيث التخطيط والإجراءات وهذا يؤدي إلى إدارة الوقت بفاعلية أثناء استخدام الاستراتيجية وأنهم أكثر وعياً للمصادر المتوفرة في المدرسة. وقد يعزى السبب أيضاً إلى حداثة مفهوم التقويم البديل حيث إن معلمي المرحلة الإبتدائية بشكل عام ومعلمي العلوم الذكور تحديداً يسعون إلى إثبات وجودهم في المهمات التعليمية حيث يسخرون جميع طاقاتهم وقدراتهم لتقديم الكفايات التعليمية بشكل لائق ويعد ذلك انجازاً للمعلمين خوفاً من تعرضهم لانتقادات من قبل إدارة المدرسة أو المشرف التربوي. ويرى الباحث أن السبب قد يعود أيضاً إلى اختلاف الظروف والخبرات بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث من حيث درجة التحصيل الاكاديمي والدورات التدريبية والورشات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم لتدريب معلميها مما ساعد على رفع مستوى وعي المعلمين الذكور باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرشيدي (2008) والتي أكدت عدم وجود فرق في تصورات المعلمين بدولة الكويت لأساليب التقويم النوعي تعزى لمتغير الجنس. كما وتختلف مع دراسة العلاونة (2007) والتي أظهرت نتائجه عدم وجود فرق في ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس. وتختلف مع نتائج دراسة بيب (Pepe, 2000) والتي أظهرت عدم وجود فرق في درجة الاستخدام لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس.

ب - متغير المؤهل العلمي

أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لفقرات وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية باستراتيجيات

التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي (الجدول 5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات على جميع الفقرات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى تركيز المساقات الجامعية في مستوى البكالوريوس على الجوانب التربوية والقياس والتقويم أكثر مما هو مخطط له في مستوى الدراسات العليا وبالتالي فإن معلمي البكالوريوس ومعلماتها يتمكنون من التعرف على طبيعة التقويم البديل بشكل أفضل. هذا بالإضافة إلى اعتقاد الباحث بأن المعلمين من ذوي المؤهل العلمي (البكالوريوس) يتصفون بسرعة تقبل كل ما هو جديد من استراتيجيات التقويم البديل أو أنهم على دراية بها من دراستهم الجامعية مما يسهم إيجاباً في وعيهم بها ومحاولة تطبيقها والاستفادة من نتائجها في تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم.

وتتفق النتائج مع ما أظهرته نتائج دراسة العلاونة (2007) والتي أظهرت وجود فرق في درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأعلى (أعلى من بكالوريوس). وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الرشيدي (2008) والتي أظهرت عدم وجود فرق في تصورات معلمي العلوم بدولة الكويت لاستراتيجيات التقويم النوعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: ما اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية؟

بينت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية كان إيجابياً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لفقرات استبانة الاتجاهات

(3،26) وأن نسبة ذوي الاتجاه الإيجابي (55%) وذوي الاتجاه السلبي (45%). وهذا يشير إلى أن المعلمين بشكل عام ينظرون بإيجابية متواضعة إلى استراتيجيات التقويم البديل، ويمكن تفسير ذلك إلى شعور معلمي العلوم أن المردود الذي يحصل عليه من استخدامه للاستراتيجيات لا يتساوى مع ما يتطلبه الاستخدام من جهد وبالتالي المعلم بحاجة إلى تعزيز يساعده في بذل الجهد المطلوب في استخدامه لاستراتيجيات التقويم البديل.

كما يعزى السبب أيضاً إلى أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل تتطلب التخطيط والإعداد للتنفيذ والوقت الكثير وربما يكون عامل الوقت من العوامل التي يعزى إليها السبب في عدم تكون نسبة اتجاهات إيجابية عالية للمعلمين نحو الاستراتيجية. ويرى الباحث أن معلمي العلوم بحاجة إلى بيئة تربوية عامة تشجعهم وتدفعهم إلى تنفيذ واستخدام استراتيجيات التقويم البديل، بالإضافة لاعتقاد الباحث بأهمية دور وزارة التربية والتعليم في توفير التسهيلات اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التقويم البديل؛ ذلك لأن توفير التسهيلات المادية وغير المادية اللازمة يساعد في تطوير اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو التقويم البديل. ويمكن للباحث أن يجمل سبب الاتجاهات المتوسطة إلى قلة تعرض معلمي العلوم أثناء دراستهم الجامعية إلى مساقات تتعلق بتطبيق المفاهيم المتعلقة بالتقويم والقياس بخاصة أنواع المقاييس ومواصفات الأفكار، وقلة المشاركة باستمرار بدورات عمل تدريبية في مجال التقويم، وعدم وجود مشرف متخصص في مجال القياس والتقويم في إدارة التربية والتعليم بمدينة القريات ليقوم بعملية المتابعة والإرشاد، وضعف تقديم إدارات المدارس والمشرفين التربويين العون والتدريب الكافي للمعلمين في مجال التقويم والقياس.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كيزلي (Caseley, 2000) والتي أكدت وجود درجة متوسطة من اتجاهات المعلمين في المدارس المتوسطة نحو استخدام التقويم الحقيقي. كما وتختلف

عن نتائج دراسة كلبيرتسون (Culbertson, 2000) والتي أظهرت وجود درجة عالية من الاتجاهات نحو التقويم البديل.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: هل تختلف اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل باختلاف الجنس والمؤهل العلمي؟

أ - متغير الجنس

أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لفقرات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام استراتجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية تعزى لمتغير الجنس (الجدول 7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات على جميع الفقرات تعزى لمتغير للجنس، ولصالح المعلمات الإناث. وقد يعزى السبب إلى وعي معلمات العلوم الإناث الكافي باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، بالإضافة لوعيهن بأهداف ومبادئ التقويم البديل والنتائج المترتبة على استخدامهن في الغرفة الصفية.

ويرى الباحث أن اتجاهات معلمات العلوم نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل قد ترتبط بعوامل لدى المعلمة مثل الرضا عن العمل والذي ينشأ من عدة أسباب مما ينعكس على أدائها وممارستها في الغرفة الصفية، وتعكس هذه النتيجة حال السعادة والرضا النفسي التي تمر بها المعلمة في الحياة. ويرى الباحث من خلال عمله أن حالة الرضا لدى معلمات العلوم تكون واضحة ومرتفعة أكثر من المعلمين الذكور.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة كيزلي (Caseley, 2004) والتي أكدت عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين في المدارس المتوسطة نحو استخدام التقويم الحقيقي تعزى لمتغير الجنس.

ب- متغير المؤهل العلمي

أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لفقرات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام استراتجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (الجدول 8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات على جميع الفقرات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعود السبب إلى اطلاع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية على الكتب التربوية وأحدث الأساليب التربوية والتقويمية المتبعة مما يؤدي إلى استخدامه لأساليب تقويم أكثر حداثة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كيزلي (Caseley, 2004) والتي أكدت عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين في المدارس المتوسطة نحو استخدام التقويم الحقيقي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس ونصه: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بإستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية؟

أشارت نتائج الجدول (9) أن هنالك علاقة ايجابية ارتباطيه بين وعي معلمي العلوم الاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها. وهذا الارتباط يدل أنه كلما زاد وعي

معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل زادت اتجاهاتهم نحو استخدامه في الغرفة الصفية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن معرفتهم بتلك الأساليب تجنبهم الكثير من العناء الذي يحصل عند استخدام استراتيجيات التقويم التقليدية، كما أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل يعمل على إثارة الدافعية والتحفيز لدى الطلاب وتعمل على تنويع الاستراتيجيات وتجعل في كل الحصة الصفية ما هو جديد ليتعلمه الطلبة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد منطقية حيث أن وعي معلمي العلوم باستراتيجيات التقويم البديل سيؤدي لزيادة اتجاهاتهم الايجابية نحو استخدام إستراتيجيات التقويم البديل داخل الغرفة الصفية. وقد يعزى سبب الارتباط الإيجابي بين وعي معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها داخل الغرفة الصفية لعوامل متعددة من أهمها:

حث إدارة المدرسة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل، واهتمام المعلمين باستخدام هذه الاستراتيجيات باعتبار أن تدريسهم لأعداد قليلة نوعاً ما من الطلبة داخل الغرفة الصفية يساعدهم في تقدير مستوى الأداء بالاستعانة باستبانة تقدير أو استراتيجيات تقويم بديلة. هذا بالإضافة إلى مهارات المعلمين في مجال بناء استبانات التقدير الخاصة باستراتيجيات التقويم البديلة، وتغيير اتجاهاتهم نحو أساليب التعلم التى تركز على الحفظ والتلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب وإعطائه الثقة فى أهمية تحليله لأدائه وتقويمه الذاتى وتوثيق إنجازاته وتتبع نموه بنفسه، وإشراك المعلمين لأولياء الأمور فى لقاءات دورية لمناقشة ملفات الطلبة الإنجازية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلبيرتسون (Culbertson, 2000) والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين معرفة معلمي العلوم في الصف الأول الاساسي للتقويم البديل واتجاهاتهم نحوه.

التوصيات والمقترحات

يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1- عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم ومعلماتها أثناء الخدمة يتم من خلالها تدريبهم على كيفية توظيف مشروعات الطلبة والمناظرة وسجل وصف سير التعلم في العملية التدريسية.

2- إعطاء أساليب التقويم البديل اهتماماً خاصة أثناء إعداد معلمي العلوم على المستوى الجامعي.

3- الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في تقويم تعلم الطلبة مثل استخدام استراتيجيات التقويم البديل.

4- متابعة المشرفين التربويين والمديرين لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها المعلمون.

5- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول وعي المعلمين والطلبة لاستراتيجيات التقويم البديل في تعلم وتعليم العلوم وغيرها من المواد الدراسية ولمختلف المراحل الدراسية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو حويج، مروان (2006). *المناهج التربوية المعاصرة*. (ط1). عمان: دار الثقافة.

أبو علام، رجاء (2005). *تقويم التعلم*. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو علي، محمد (2006). *فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العاشر وفي اتجاهاتهم نحو العلوم*. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ابن منظور، جمال الدين (1994)، *لسان العرب*، الطبعة الثالثة ، بيروت: دار صادر.

أحمد، عبد الهادي (2006). فاعلية استخدام ملفات الإنجاز (البورتفوليو) في تنمية مهارات التدريس والاتجاهات نحو المهنة لدى طلاب دبلوم التأهيل التربوي تخصص التجارة والاقتصاد بكلية التربية جامعة السلطان قابوس. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*. 3 (12) 153 -187.

ثابت، زياد محمد، (1997). *أساليب تقويم طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، غزة، فلسطين.

جابر، جابر (2002). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. القاهرة: دار الفكر العربية.

الحريري، رافدة (2007). *التقويم التربوي الشامل*. (ط1). عمان: دار الفكر.

حمدان، محمد (2002). *تقييم التعلم والتحصيل*. عمان: دار التربية الحديثة.

الخرابشة، بنان (2004). *أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خطايبة ، عبد الله (2005) *تعليم العلوم للجميع*. ط1 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

الدوسري، راشد (2004). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 24 (90) 57- 89.

الدوسري، راشد (2004) *القياس والتقويم التربوي الحديث: مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة*. البحرين: دار الفكر.

الرشيدي، عايشة (2008). *تصورات معلمي العلوم في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم النوعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

زيتون، حسن (1999). *تصميم التدريس*. (ط1). عمان: عالم الكتب.

الشبول، فتحية (2004). *فاعلية الحقيبة التقويمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل العلمي والتقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الصبحي، خالد (2005). *تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصراف، قاسم (2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الطبيب، أحمد (1999). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. (ط1). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

طعيمة، رشدي ومناع، محمد (2002)، *تدريس العربية، التعليم نظريات وتجارب*، القاهرة: دار الفكر.

الطيب، أحمد (1999)، *التقويم والقياس النفسي والتربوي*، ط1، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

عبد الحميد، جابر (2006). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

العبد اللات، سعاد (2006). *استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها*. وزارة التربية والتعليم. عمان: الأردن.

العبسي، محمد (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. (ط1). عمان: دار المسيرة.

عبيدات، سليمان (1988). *القياس والتقويم التربوي*. (ط1). عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

عبيدو، مانيا (2009). *أثر استخدام ملف الإنجاز في إثارة دافعية طلبة الصف الثامن الأساسي نحو تعلم العلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عدس، عبد الرحمن والبطش، محمد وغرايبة، عايش (2001). *تقويم برنامج الامتحانات العامة والاختبارات المدرسية*. تقرير رقم (3). سلسلة دراسات المركز الوطني (87) لتنمية الموارد البشرية.

عريفج، سامي ومصلح، خالد (1999). *في القياس والتقييم*. (ط4). عمان: دار مجدلاوي للنشر.

العصفور، ناصر (2006). *مستوى كفاءة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت وحاجاتهم التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

عقل، أنور، (2001). *نحو تقويم أفضل*. (ط1). بيروت: دار النهضة العربية.

علام، صلاح (2010). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر.

علام، نبيل (2004). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربية.

علاونة، هشام (2007). *ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عمران، محمد (2002). ماهية التقويم: *مجلة المعلم*. كلية التربية، أسيوط: مصر. يرجع إليها من http//www.almualme.net.

غباين، عمر (1999). *التعلم الذاتي والتقييم الذاتي باستخدام برنامج الحقائب التعليمية في مادة العلوم العامة لطلبة صفوف الحلقة الأساسية الثانية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

مدبولي، محمد (2003)، *التخطيط الإستراتيجي المدرسي*، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

مدلل، بلال (2000). *أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

مصطفى، نوال (2010). *استراتيجيات التقويم في التعليم*. عمان: دار البداية للنشر.

المقبل، عبد الله (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة*. عمان: دار المسيرة للنشر.

الموسى، فؤاد (2004)، *علم مناهج التربية من المنظور الإسلامي*، ط1، طنطا: دار الإسراء.

منسي، محمود (2003). *التقويم التربوي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

المراجع الأجنبية:

Belle, D. (1999). Traditional Versus Alternative Assessment. *Eric.* (ED. 431012).

Berlak, H., Newamann, F., Adams, E., Archbald, D., Burgess, T., Raven, J., & Romberg, T. (1992). *Towards a new science of educational testing and assessment.* New York: New York Press.

Bintz, W. (1991). Staying Connected: Exploring New Function for Assessment. *Contemporary Education.* 62 (4). 307-312.

Brualdi, A. (1998) implementing performance assessment in the classroom. Pratical Research and Evaluation 6, (2), PP12-25.

Burke, K. (1999). *How to assess authentic learning*. Arlington Heights. IL: Skylight professional development.

Caseley, P.(2004). Toward an authentic pedagogy: an investigation of authentic learning instruction in a middle school. *Dissertation Abstract International*, ID: 813809521.

Cohen, L. and Morrison, K. (1989). *Guide to teaching practice.* London, Routledge.

Culbertson, L. (2000). Alternative assessment: Primary grade literacy teachers' knowledge, attitudes, and practices. *Unpublished doctoral dissertation.* Indiana University of Pennsylvania.

Faith, H. & Patricia, S. & Todd, G. (2004). Action research in the secondry science classroom: student response to differentiated, aiternative assessment. *American Secondry Education, 32(3),* 89-104.

Freire, P. (1990). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum.

Gronlund, E (2001). *Measurement and Evaluation in Teaching*, 7th ed, New York, McMillan co.

Hutchings, P. (1993). *Principles of Good Practice for Assessing Student Learning.* Assessment Update, 5(1), 6-7.

Johnston, P. (1989). *Constructive Evaluation and the Improvement of Teaching and Learning.* Instructors College Record. 90 (4), 509-528.

kelaghan T. (2001) using assessment to improve the quality of education. Paris: UNESCO

Muirhead, B. (2002). Relevant assessment for strategies online colleges and university. *Usdla journal,* 16 (2) ISN: 1537-5080.

Nichols, P. (1994). A frame work for developing cognitively diagnostic assessments. *Review of Educational Research.* 64(4), 575-603.

Nicholson, J.M. (2000). *Examining Evidence of the Consequential Aspects of Validity in a Curriculum-Embedded Performance Assessment.* Dissertation Abstracts, PhD, University of Michigan.

Nitko, A. J. (1996) Educational assessment of students . Englwood Cliffs: Prentic Hall

Olina, A. and Sullivan, H. (2002). *Effects of teacher and self-assessment on student performance.* ED463329. From http//:Searcheric.org.

Pepe, V. (2000). Assessment practices among education evaluators in New York City public schools. *Unpublished doctoral dissertation.* Columbia University Teachers College.

Raven. J. (1992). ***A Model of Competence, Motivation, and Behavior, and a Paradigm for Assessment.*** State University of New York.

Roderidek, J. A. (ed.). (1991). *Context-Responsive Approaches to Assessing Children's Language.* Urbana, III.: National Conference on Research in English.

Stiggins, R. (2003). *Balanced assessment: the key to accountability and improved student learning.* Cambridge, MA: Harvard University.

Talsma, V. (2005). Student scientific understanding in ninth-grade project based science classroom: Ariver runs through it. . *Dissertation Abstract International,* ID: 813766781.

Trice, A. D. (2000). *A Handbook of Classroom Assessment.* New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Wavering, M. and Davies, M. (1999). Alternative assessment: New directions in teaching and learning. *Contemporary education, 71(1)* p37, accession number: 3440662. From EBSCO.

Weaver, S.(1999). Using protfile to assess learning in chemistry: one schools story of evolving assessment practice. *Dissertation Abstract International,* ID: 730641721.

Wiggins, G. (1989). *A true test toward more authentic and equitable assessment.* Phi Delta Kappa.

Wright, T. (2004). Blending assessment into instruction: practical application and meaningful results. *The Journal of Physical Education.* 2 (11), 14-36.

ملحق (1)

أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الجامعة
1	عبدالله خطايبة	أستاذ	المناهج والتدريس	اليرموك
2	محمود بني خلف	أستاذ مشارك	المناهج والتدريس	اليرموك
3	يوسف عيادات	أستاذ مشارك	المناهج والتدريس	اليرموك
4	حسن بن محمد الشهري	أستاذ مشارك	قسم علم النفس	الملك عبد العزيز
5	عبيد مجمد آل شريده	مشرف تربوي	إدارة تربوية	إدارة التعليم بالقريات
6	جايز مسيب الرويلي	مشرف تربوي	علوم	إدارة التعليم بالقريات
7	فرتاج فاحس العنزي	مشرف تربوي	مناهج عامة	إدارة التعليم بالقريات
8	حسين عبدالله الشيخي	مشرف تربوي	علوم	إدارة التعليم بالقريات
9	حيدر ظاظا	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	الاردنية
10	احمد الزق	استاذ مساعد	علم نفس تربوي	الاردنية

ملحق (2)

الاستبانة بصورتها النهائية



جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم المناهج والتدريس

أخي المعلم، أختي المعلمة ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يجري الباحث بدراسة بعنوان " **وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية.**" استيفاء لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج والتدريس من جامعة اليرموك، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة فقد قام الباحث بتطوير استبانتين، الأولى مكونة من (32) فقرة تم تقسيمها إلى جزأين الأول: ويتعلق بالمعلومات الشخصية لأفراد الدراسة في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي. ويتعلق الجزء الثاني بدرجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل. أما الاستبانة الثانية فمكونة من (23) وتهدف إلى قياس اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية. يرجى قراءة فقرات الاستبانة بعناية واختيار ما تراه مناسباً. علماً بأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لك حسن تعاونك.

الجزء الأول (البيانات الأولية)	
الرجاء وضع علامة (√) في المكان المناسب	
	□ بكالوريوس
	□ دراسات عليا
3 - الجنس	□ ذكر
	□ أنثى

الجزء الثاني: فقرات استبانة درجة وعي معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل						
الرقم	الفقرة	الوعي				
		كبيرة جداً 5	كبيرة 4	متوسطة 3	متدنية 2	متدنية جداً 1
1-	استخدام الملاحظة يساعد في تقييم أنشطة الطلبة أثناء التدريس					
2-	استخدام التحاور بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم يساعد في تقييم تعلم الطلبة					
3-	تعد قوائم الشطب من أدوات التقويم البديل					
4-	توظف سلالم التقدير في تقويم كتابات الطلبة					
5-	تستخدم بطاقة الطالب المجمعة لتدوين الملاحظات عن تعلم الطلبة					
6-	يستخدم ملف الإنجاز في تقييم مهارات الطلبة في مادة العلوم					
7-	يوظف ملف الإنجاز في التفكير الناقد لدى الطلبة					
8-	ينمي ملف الإنجاز تحمل المسؤولية لدى الطلبة					
9-	يساعد ملف الإنجاز في تشخيص صعوبات التعلم					
10-	يستفيد ولي الأمر من ملف الإنجاز للإطلاع على المعلومات الخاصة بأداء ابنه					
11-	يستفاد من ملف الانجاز كأحد المؤشرات لتقويم الطالب					
12-	يستفاد من مشروعات الطلبة في إعداد الطلبة للتقارير وتقييمهم في مادة العلوم					
13-	يوظف أسلوب المشروعات في تقييم الطلبة لبعض الوسائل التعليمية كالنماذج والصور					
14-	تستخدم مشروعات الطلبة في إعداد مجلات الحائط لتقييم أداءهم في مادة العلوم					
15-	استخدام مشروعات الطلبة في إجراء الطلبة للبحوث الميدانية وتقييمهم في مادة العلوم مهم في العملية التعليمية					
16-	توظف مشروعات الطلبة المرتبطة بحياتهم لعرضها شفوياً لتقييم مادة العلوم					
17-	يكلف الطلبة بمشروعات جماعية لتقييم تعلمهم					
18-	يستخدم التقويم الذاتي من خلال السماح للطالب بكتابة تقارير عن نفسه					
19-	يوظف التقويم الذاتي للطلبة من خلال توظيف المؤتمرات الكتابية ومقابلات الطالب مع معلم العلوم					
20-	يسمح للطلبة بتقويم أداء بعضهم في بعض الأعمال الكتابية أثناء قيامهم بالتجارب العملية					
21-	يوظف التقويم المعتمد على الأداء من خلال إجراء الطلبة للعروض التوضيحية					
22-	يوظف لعب الأدوار والمناقشة والحديث كأسلوب تقويم معتمد على الأداء في العلوم					
23-	يسمح بتعدد الأدوار أثناء تقييم مادة العلوم					
24-	توظف مهارات الاتصال من خلال إجراء الطلبة للمؤتمرات والمقابلات العلمية					

25-	يوظف سجل وصف سير تعلم العلوم من خلال تعبئة الطالب لنموذج سير التعلم الخاص بالنشاطات الموكلة له					
26-	تستخدم المناظرة بين الطلبة كتوظيف لأسلوب العرض في مبحث العلوم					
27-	تستخدم الاختبارات القصيرة في تقويم مادة العلوم.					
28-	توظف استراتيجيه الورقة والقلم في الاختبارات المقالية والاختبارات ذات الإجابة القصيرة في مبحث العلوم					
29-	توظف الواجبات المدرسية في تقويم أداء الطلبة في مادة العلوم					
30-	يفعل العمل التعاوني في تقويم مادة العلوم					
31-	يتم متابعة أحوال الطلبة وتسجيل ما يفعله الطالب والحالة التي تمت عندها الملاحظة في تقويم مادة العلوم					
32-	يستخدم سلم التقدير اللفظي في تقويم مادة العلوم لبيان مستوى أداء الطالب وسلوكاته					

الجزء الثالث: فقرات استبانة اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية						
الرقم	الفقرة	الوعي				
		كبيرة جداً 5	كبيرة 4	متوسطة 3	متدنية 2	متدنية جداً 1
1.	أفضل استخدام التقويم البديل أكثر من التقويم التقليدي					
2.	أعتقد أن التقويم البديل يزيد من التكامل بين التقويم والتدريس					
3.	أشجع الطلبة على المشاركة بوضع أدوات التقويم البديل					
4.	أعتقد أن التقويم البديل يهتم بمهارات الطلبة الأدائية					
5.	يهتم التقويم البديل باتجاهات الطلبة					
6.	ينمي التقويم البديل مهارات التفكير العليا					
7.	يزيد التقويم البديل من دافعية الطلبة للتعلم					
8.	أرى أن التقويم البديل يؤثر في تحصيل الطلبة في مادة العلوم بشكل إيجابي					
9.	أوظف التقويم البديل في المواقف الصفية					
10	أعتقد أن التقويم البديل يجعل الطالب أكثر اعتماداً على غيره					
11	أرى أن التقويم البديل لا يساعد في تحديد نقاط ضعف الطلبة في العلوم					
12	أعتقد أن التقويم البديل يحتاج إلى عدد حصص أكبر من المعتاد لتوظيفه					
13	أستطيع تحديد أداة التقويم البديل المناسبة للموقف الصفي					
14	أعتقد أن التقويم البديل يزيد من فرص مشاركة الطلبة في عملية التخطيط لتقويم المواقف التعليمية					
15	يساعد التقويم البديل في توفير بيئة صفية جاذبة					
16	أرى أن التقويم البديل يساعد في ملاحظة الأنشطة الجماعية للطلبة					
17	أرى أن التقويم البديل يعزز مفاهيم التعلم الإنساني					
18	أعتقد أن التقويم البديل يساعد في توسيع مفهوم الذكاء					
19	أعتقد أن استخدام التقويم البديل يساعد في تغيير مفهوم التحصيل					
20	يشجع التقويم البديل الاستقلالية الذاتية للطلبة					
21	أرى أن التقويم البديل يفصل عملية التعلم عن ناتج التعلم					
22	يركز التقويم البديل على مهارات التفكير الدنيا					
23	يهتم التقويم البديل بالقدرات المعرفية					

ملحق (3)

المراسلات الرسمية



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كليــة التربيــة
مكتــب العميــد

الرقم: ك ت/١٠٧/ ١٩٨
التاريخ: ١٤ /ربيع الأول/ ١٤٣١ هـ
الموافق: ١٦ / شباط / ٢٠١٢ م

لمن يهمه الامر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب عبدالله بن علي بن احمد الشهري

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الطالب عبدالله بن علي بن احمد الشهري ورقمه الجامعي (٢٠٠٩٤٠٣٢٥٨) بدراسة بعنوان " وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية " وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها ، ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة المرفقة على عينة من المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة القريات في المملكة العربية السعودية.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه .

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم مع الجامعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

/ عميد كلية التربية

أ.د. محمد الطوالبة



تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٩٩ اربد- الاردن
Tel:962-2-7211111 Fax: 962-2-7211199 Irbid-Jordan Email:fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

وكالة الوزارة للشؤون التعليمية
الإدارة العامة للعلاقات الجامعية
إدارة شؤون الجامعات

" رسالة هاتفية "

سعادة الملحق الثقافي السعودي في الأردن المـوقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته!!!

أشير إلى خطابكم رقم ٦٣١٢ وتاريخ ١ / ٤ /١٤٣٢هـ بشأن الطلب المقدم من الطالب/ عبدالله علي أحمد الشهري المبتعث لدراسة تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها لمرحلة الماجستير بجامعة اليرموك بخصوص إجراء بحثه والذي هو بعنوان (وعي معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية) ، والمتضمن طلب تسهيل مهمة الباحث في الحصول على البيانات النوعية والكمية من مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة القريات ، وطلبكم التوجيه بهذا الخصوص .

نود الإحاطة بأنه لا مانع نظاماً من تسهيل المهمة في الحصول على البيانات المطلوبة بعد موافقة الجهة المعنية بالدراسة .

ولسعادتكم أطيب تحياتي !!!

وكيل الوزارة للشؤون التعليمية المكلف

د. محمد بن عبدالعزيز العوهلي

الرقم: ٣٨٨١٠ التاريخ: ١٤٣٢/٤/٩ المرفقات: ———

هاتف ٥٥٥٥ ٤٤١ ١ ٩٦٦+ فاكس ٩٠٠٤ ٤٤١ ١ ٩٦٦+ www.moe.gov.sa
T +966 1 441 5555 F +966 1 441 9004

YAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مديرعام ادارة التربية والتعليم بمحافظة القريات المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته..وبعد:

١٠٣١٧٩٣٦٠٥

إشارة لخطاب سعادة وكيل الوزارة للشؤون التعليمية المكلف رقم ٣٨٨١٠ وتاريخ ١٤٣٣/٤/١١هـ (المرفقه صورته) والمتضمن الموافقة على تسهيل مهمة الطالب / عبدالله علي احمد الشهري الملتحق بجامعة اليرموك في تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها لمرحلة الماجستير في اجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الماجستير التي هي بعنوان(وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية).

نامل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

د. علي بن عبدالله بردي الزهراني

الرقم: ٧٠٨١ التاريخ: ١٥/٤/١٤٣٣ الموضوع: المرفقات:

هاتف: ٥٣٧٧٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
٢٨٠
إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات



الرقم : ٢٣٧١٢٨٠٠
التاريخ : ٢٠/٤/٢٢ ١٤هـ
المشفوعات : ...... / ......

التخطيط والتطوير

تعميم لجميع المدارس الابتدائية (بنين - بنات)

المكرم مدير مدرسة / المحترم

المكرمة مديرة مدرسة / المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

حيث تقدم لنا الباحث / عبدالله علي احمد الشهري والملتحق بجامعة اليرموك في المملكة الأردنية الهاشمية تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها لمرحلة الماجستير والذي يرغب تسهيل مهمته في إجراء بحث بعنوان (وعي معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية) .

لذا نأمل منكم تسهيل مهمة المذكور .

والله الموفق ،،،

مدير التربية والتعليم

سالم بن محمد الدوسري

سنترال ٠٤٦٤٢٣٠٢٤ - ٠٤٦٤٢٣٠٢٥ - ٠٤٦٤٢٣٠٢٦ - ٠٤٦٤٢٣٠٢٧ - http://www.qedu.gov.sa

Abstract

Al shehri, Abdullah Bin Ali Bin Ahmad. Science Teachers Awareness Level at Kingdom of Saudi Arabia for Alternative Assessment Strategies and their Attitudes to Using them in the Classroom. MA thesis, Yarmouk University, 2012. (supervisor: Professor. Mohammad Muqbel Olaimat).

The objective of the study was to investigate elementary science teachers awareness level at Kingdom of Saudi Arabia for alternative assessment strategies and their attitudes to using them in the classroom.. the population of the study consisted of all elementary science teachers totaling (107) teachers. To achieve the objective of the study, the researcher developed two questionnaires, the first to measure elementary science teachers awareness level at Kingdom of Saudi Arabia for alternative assessment strategies consisting of (32) items, while the second was developed to measure their attitudes to using them in the classroom consisting of (23) items. Reliability and validity were established for both instruments.

Results of the study indicate moderate levels among elementary science teachers awareness level at Kingdom of Saudi Arabia for alternative assessment strategies and their attitudes to using them in the classroom based on the standard used in the current study. Results indicated gender differences, in favor of male teachers, at (α= 0.05) in elementary teachers' awareness level for alternative assessment strategies. Results indicated significant differences at (α= 0.05) in elementary teachers' awareness level for alternative assessment strategies due to qualification, in favor of BA holders. Results indicated significant gender differences at (α= 0.05) in elementary teachers' attitudes for alternative assessment strategies use in classroom, in favor of females; due to

qualification. Results indicated a correlation between elementary teachers' awareness level for alternative assessment strategies and their attitudes to use them in the classroom.

In light of the results reported in the current study, the researcher suggested some recommendations.

Key words: Awareness, Science teachers, Elementary stage, Alternative assessment strategies.